

## La formación profesional y docente en América Latina en el siglo xx

Por *Martha Diana BOSCO HERNÁNDEZ\**

### *1. Panorama de la formación docente en América Latina*

DESDE MEDIADOS DE LA DÉCADA DE LOS NOVENTA se ha observado en América Latina el impulso para el establecimiento de reformas educativas. En 1994 en Bolivia se promulgó la Ley Marco para transformar el sistema educativo; en Paraguay se estableció también en ese año el marco jurídico correspondiente; y en Colombia se emitió la Ley General de Educación. La reforma educativa de Chile las antecedió, así como las de Costa Rica, Perú, Uruguay y Honduras.<sup>1</sup>

¿A qué responde esta tendencia? El propósito inherente es lograr la plena transformación de la estructura de los sistemas educativos, para inscribirse en un contexto de competencia global. Ante una cobertura de estudios insuficiente y un franco abandono escolar, en América Latina se ha enfrentado un escenario donde los cambios se impulsan más como una necesidad que como una voluntad de cambio. Así lo demuestra la vinculación de la educación con los procesos de producción y competencia de capitales.<sup>2</sup>

Considerando que la tasa de asistencia para el nivel superior de educación no rebasa 35% en ningún país de la región<sup>3</sup> y que el ingreso anual de los profesores de enseñanza pública en la zona es en promedio cinco veces menor al que obtienen los profesores con la misma experiencia y horas trabajadas en los países desarrollados, para las instituciones educativas de América Latina representa un reto enorme definir su participación en el mercado de la educación.

Según Merrill Lynch, en 2025 habrá ciento sesenta millones de personas cursando estudios superiores en el mundo. Hoy son ochenta

\* Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; e-mail: <bosco@servidor.unam.mx>.

<sup>1</sup> Martín Hopenhayn, *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, Santiago de Chile, CEPAL, 2003, p. 8.

<sup>2</sup> *The Knowledge Web* (Merrill Lynch & Co.), 23 de mayo del 2000, p. 12, en DE: <<http://internettime.com/itimegroup/MOE4.PDF>>.

<sup>3</sup> Hopenhayn, *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información* [n. 1], p. 10.

y cuatro millones. Este escenario obliga a un replanteamiento de las formas de organización de las instituciones educativas y a una verdadera transformación de los procesos de educación, en donde uno de los aspectos a resaltar es el referido a la formación docente. En América Latina este tipo de formación ha tenido diversas orientaciones desde el siglo XIX. Dentro de ellas destacan: la liberal, basada en una visión humanista del desarrollo individual; la formación moderna y tecnocrática, en donde convergió el modelo del profesionista liberal, la expansión del aparato estatal y la demanda de la incorporación de los contenidos científicos a la educación superior, privilegiando su sentido profesional; la formación técnico-científica, que desligó la formación universitaria de un proyecto político y cultural; y la formación técnico-productivista, por medio de la cual se ha intentado implantar políticas neoliberales sin un reconocimiento gubernamental sobre la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de los subsistemas educativos desarrollados.<sup>4</sup>

La formación profesional universitaria, por su parte, ha tenido una historia particular, una estructura legal, administrativa y académica, una orientación de su formación educativa y disciplinaria y un comportamiento académico que la han caracterizado. Un ejemplo de ello es la profesión médica en México, cuyo desarrollo le ha permitido vincularse al Estado de manera muy particular. Actualmente, la formación profesional se realiza en un marco educativo bajo prescripciones institucionales que regulan las actividades consideradas como necesarias y pertinentes, avalando la preparación ofrecida mediante la expedición de certificados y títulos profesionales.<sup>5</sup> En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente que parte del supuesto de que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras.

La demanda del sistema educativo sigue creciendo porque si bien la educación general básica está atendida, en los países con mayor población aumenta la demanda para la educación media.

En la sociedad han surgido necesidades que no existían hace veinte años. Además, se está generalizando la educación para personas con necesidades especiales, campo en el que algunos países latino-

<sup>4</sup> Luis Roggi, "El rol del docente en la escuela del nuevo milenio", en Primer Coloquio Universidad Torcuato Di Tella/The University of New Mexico, realizado en la UTDI en octubre de 1999, en DE: <<http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>>.

<sup>5</sup> Graciela Messina, "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, OEI), núm. 19 (enero-abril de 1999), p. 14.

americanos, entre ellos Argentina, Uruguay y México,<sup>6</sup> tienen experiencias importantes. Hay en el imaginario colectivo una percepción devaluada del producto del sistema que también significa una presión sobre la formación docente.

A lo anterior se agrega un sistemático descenso en los presupuestos educativos que presiona sobre la formación docente de distintas formas: afectando los salarios y limitando la infraestructura, como los edificios, los equipos y los materiales didácticos que, de manera general, en la educación pública en América Latina son sumamente escasos.

En este contexto se piensan y se hacen cambios en la formación docente en América Latina. Ahora bien, vale la pena preguntarnos ¿a qué nivel funcionan los centros de formación docente? La respuesta ha sido diversa: la línea es llevarlos al nivel universitario o al nivel superior no universitario. Hay países que han ubicado a la formación docente en el nivel universitario (Costa Rica, Chile y México). En la mayoría de los países de América Latina las tradicionales “escuelas normales” han sido transformadas en institutos superiores con carreras que van de dos a cinco años, y cuyo requisito de ingreso es haber completado el nivel secundario.<sup>7</sup>

Y también hay países como Brasil donde existen todas las alternativas. Este país se encuentra en un proceso de transición hacia el nivel superior: tanto las normales como los institutos superiores siguen aceptando ingresos y algunas carreras universitarias siguen formando profesores de educación media. Es una situación al parecer desordenada y caótica pero que responde a la realidad del sistema educativo brasileño y a sus muchos altibajos, que tratan de atenderse en una línea que lleva la formación docente hasta el nivel terciario.

Un eje de gran interés en los últimos años ha sido la formación continua. Se coincide en que la formación debe estar unida a la capacitación en servicio. Sin embargo, no hay ningún país que haya pensado en aplicarlo en todo el territorio, excepto en Argentina, donde los institutos deben incluir claramente entre sus funciones la capacitación en servicio. No se ha logrado que la política de capacitación en servicio responda en sus fundamentos teóricos a la formación docente, es decir, que la formación docente y la capacitación en servicio tengan una orientación pedagógica coincidente aun cuando estén dadas en diferentes instituciones. Lo que ha pasado es que los institutos de formación docente en América Latina no han recibido los recursos para

<sup>6</sup> Roggi, “El rol del docente en la escuela del nuevo milenio” [n. 4], p. 45.

<sup>7</sup> María Cristina Davini, *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 68.

hacerse cargo de la capacitación porque el dinero ha ido siempre a los organismos centrales que no se desprendieron de la capacitación. Siempre hay programas nacionales de capacitación en servicio que competirían con los institutos superiores si éstos desarrollaran realmente acciones de capacitación docente.

En cuanto a la formación y la investigación, en algunos países de América Latina prevalece cierta desorientación y de hecho no hay ninguna nación que haya logrado que los centros de formación realicen o reciban investigación docente, de tal manera que puedan desarrollar sus tareas en relación con el conocimiento logrado del fenómeno educativo y del funcionamiento del sistema.

En casi todos los países hay escuelas de prestigio que tienen centros de investigación pero los institutos como tales no realizan la actividad. Y no hay país latinoamericano que ponga a la investigación como componente de la formación docente, salvo Argentina que lo está logrando con desigual éxito.

Sin embargo, en las tres últimas reuniones latinoamericanas de formación docente hubo un consenso respecto a los postulados de que la docencia debía estar fundamentada en la investigación ya que no puede haber esa separación que hoy existe entre lo que se enseña y aquello que se conoce sobre el mismo fenómeno en determinado país.<sup>8</sup>

Un eje más sería el de la formación e innovación. El sistema educativo latinoamericano se ha caracterizado durante muchos años por ser globalmente rutinario, con toques de innovación aislados que no llegan a influir en la vida cotidiana del sistema: ésa es la realidad de América Latina. Pero esa innovación, cuando llega, no lo hace como consecuencia del funcionamiento del sistema; éste no produce propuestas de innovación que se apliquen como resultado de un proceso de análisis, evaluación crítica y propuesta. Erráticamente aparecen innovaciones que no están relacionadas con la formación de los docentes. Esto es una consecuencia lógica de la falta de vinculación entre formación e investigación —de donde deberían provenir las innovaciones— y de que no haya relación entre formación y capacitación en servicio —porque si las instituciones que forman docentes estuvieran relacionadas ordinariamente con la vida cotidiana de las escuelas y colegios, de allí vendría el conocimiento para la innovación.

En casi todos los países de América Latina, la práctica sigue siendo desarrollada con un criterio “aplicacionista”, lo que implica utilizar

<sup>8</sup> José Gimeno Sacristán, *Docencia y cultura escolar reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social, 1997, p. 84.

las teorías conocidas en la práctica profesional, que generalmente corresponde al último semestre o al último año de la carrera. Lo anterior ha generado una reacción bastante generalizada y algunos países, y dentro de ellos contados institutos, han formulado propuestas en torno al caso. La práctica como eje ordenador del currículo es uno de los elementos de la propuesta argentina, y algunos otros países (como Brasil y México) han decidido que la práctica sea ejercida en los diversos niveles y modalidades del sistema. Ya es excepcional el concepto de la "escuela de práctica" que era lo tradicional en las normales.

En los currículos de formación docente en América Latina sigue ausente la preocupación sobre quiénes y cómo serán los alumnos para los cuales se forman docentes. Todavía se sigue pensando en términos nacionales, pero la mayoría de los países del área tiene quiebres culturales muy importantes. Las naciones que avanzaron fueron las que tienen mayoría indígena, por la presión sobre la educación bilingüe bicultural. Pero otros países donde hay fenómenos importantes de pobreza, de exclusión y de marginación en áreas urbanas, no han mostrado una franca preocupación por resaltar el problema en el currículo de la carrera de formación docente de tal manera que el estudiante perciba la complejidad.

Se trata de una carencia seria: el tema de la pobreza sigue siendo atribuido a una desgracia individual y los maestros terminan la carrera sin saber de qué se trata, empiezan a ejercer su profesión y en el aula se enfrentan a los problemas sociales, culturales, económicos y familiares de la pobreza, y no saben cómo actuar. A mi criterio, ésa es la causa fundamental del malestar docente, un malestar que generalmente intenta solucionarse con aumentos salariales, lo cual no resuelve la falta de formación y de capacitación necesarias para que el docente pueda enfrentarse con el tema de la pobreza. En América Latina las enormes mayorías que están en el sistema educativo oficial forman parte de las poblaciones en situación de pobreza. Y la pobreza es un fenómeno social que hay que comprender para relacionarlo con los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos de la enseñanza.<sup>9</sup>

Otra ausencia importante en la formación docente es el factor institucional. Algunos países han comenzado a incorporar gestión educativa a los currículos de formación docente, sobre todo aquellos que han demostrado interés en que las escuelas vayan logrando un mayor nivel de autonomía, por ejemplo, los estados del sur de Brasil y Bolivia.

<sup>9</sup> Ana Cecilia Hernández, "La preparación de los formadores de profesores", en *Una educación con calidad y equidad: encuentro internacional sobre formación de profesores de educación básica*, México. OEU/SEP, 1997. pp. 491-514, p. 502.

En resumen, la formación docente en América Latina está en este momento en un parteaguas. En los años noventa se logró modificarla, pero por diversas influencias esto se ha hecho de manera desordenada. Por una parte, por la exigencia de eficiencia y de compromiso con la gestión que viene de organismos externos como el OCDE. Por otra, el pensamiento de los pedagogos españoles ha influido mucho. También ha tenido mucha importancia, al menos en los cuatro países grandes de la región: Argentina, Chile, Brasil y México, la pedagogía crítica de Estados Unidos y su presencia se nota en el currículo de formación docente.

El docente que se va a formar se encuentra entre la vieja y la nueva escuela, una antigua escuela a la que ya nadie respeta y otra que todavía no sabe cómo va a ser. Ésta es una de las dificultades mayores. Ese proceso que deberían vivir las instituciones educativas para mejorar su calidad puede ser un instrumento a favor de la educación, con el requisito de que quien ayude a establecer las metas sea testigo de que los recursos lleguen y apoye y supervise el proceso; se trata de personas conocedoras de los temas involucrados y no comprometidas con el subsistema de formación docente porque en el sistema hay intereses corporativos que pueden distorsionar el esfuerzo por la calidad, y porque así como decimos que la guerra es demasiado importante para dejársela solamente a los militares, también la educación es demasiado importante en una sociedad como para dejársela exclusivamente a los docentes.

Vale la pena resaltar que en América Latina la práctica de la formación continúa atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, los centros de formación (y los profesores de esos centros) siguen reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para docentes llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. Por otro, las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición “desde arriba” antes que un espacio propio.

La formación docente implica al mismo tiempo procesos institucionales de cambio, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual, sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos, hablar de formación docente es referirse a la falta de forma-

ción docente de los profesores, a sus “faltas” y carencias. En este marco, se aspira a la definición de espacios propios de los profesores, simultáneamente institucionales y personales, donde éstos puedan mirarse, mirar y ser mirados, así como aceptar la construcción del conocimiento como un proceso abierto, incierto y fragmentario.

Asimismo, deben observarse algunas peculiaridades que distinguen el caso de América Latina:

— Los ordenamientos institucionales tienen impacto en la organización curricular, especialmente en las relaciones entre las denominadas áreas de formación profesional y disciplinar.

— La cultura de formación es una con la de la escuela (y una con la de la transmisión de conocimientos) y el oficio de enseñar se recrea por el camino de la práctica antes que por contenidos conscientemente organizados.<sup>10</sup>

Por otro lado, en el trabajo y en la identidad docente, así como en el saber pedagógico, se presentan las siguientes tendencias:

— El profesor es funcionario de una organización y, como tal, sometido a una estructura de autoridad, a rituales y complejas demandas y regulaciones; estos factores ponen límite a cualquier intento de transformación.<sup>11</sup>

— El currículo oculto es más fuerte que los contenidos, y la función de la escuela es preparar-disciplinar para el trabajo social, organizado para subordinar a las personas a los intereses sociales, políticos y económicos.<sup>12</sup>

— La escuela es el territorio de los profesores y éstos tienen un resquicio de autonomía profesional.<sup>13</sup>

— El profesor es clave en la selección del currículo, ya que realiza diferencias curriculares, discriminatorias para los sectores socialmente más vulnerables, asociadas en alto grado a sus representaciones acerca del futuro de los estudiantes.

— En los centros de formación persiste un vínculo de dependencia profesor-alumno y éste sigue siendo el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 508.

<sup>11</sup> Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* [n. 7], p. 57.

<sup>12</sup> Ruth Paradise, *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*, tesis, México, DIE/CINVESTAV, 1997, p. 109.

<sup>13</sup> Alicia Carvajal Juárez, *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*, tesis de maestría 18, México, DIE/CINVESTAV, 1997, p. 67.

Las anteriores consideraciones imponen la necesidad de referir la formación docente al trabajo docente y al saber pedagógico, o sea, a lo que sucede en las escuelas, a las historias de los sujetos, a las historias institucionales no explícitas, especialmente en la escritura.<sup>14</sup>

De acuerdo con Eduardo Remedi la formación del profesorado se hace en el vacío, dejando de lado el contexto político y económico de la educación en su conjunto y la forma en que se realiza la vida cotidiana escolar, desconociendo trayectorias e inserciones profesionales. De este modo, la palabra silenciada de los maestros se manifiesta como golpe, como violencia:

La negación de los docentes se asienta no sólo en la desconfianza que hacia el contenido y el conductor generan estos procesos, se articula con la negación que porta implícitamente la propuesta de formación que concibe al docente como un técnico que ejecuta procedimientos diseñados por otros, negando al maestro como sujeto de saberes y experiencias propias.<sup>15</sup>

Ante esta situación, una propuesta sencilla emerge: crear condiciones para que los educadores, agrupados en sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales que suscriben una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación y la formación docente, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, logros y caídas a sus estudiantes. De acuerdo con Stella Brandi, Josefina Berenguer y Miriam Zúñiga, "es posible transformar las prácticas pedagógicas de la escuela si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan".<sup>16</sup> Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

<sup>14</sup> Cayetano de Lella, "Modelos y tendencias de la formación docente", en Primer Seminario-taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, Lima, Perú, septiembre de 1999, en DE: <<http://www.oei.es/cayetano.htm>>, p. 25.

<sup>15</sup> Eduardo Remedi, "Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas", en *Cómo aprende y cómo enseña el docente: un debate sobre el perfeccionamiento*, Santiago de Chile, PUE-ICL, 1992, p. 123.

<sup>16</sup> Stella Brandi, Josefina Berenguer y Miriam Zúñiga, *Currículo y conocimiento: un proceso de construcción social en la escuela*, Universidad Nacional de San Juan, Argentina, 1997, p. 123.



## 2. La formación docente en el nivel educativo superior en México

Al referirnos a los antecedentes de la formación docente en México, encontramos ciertas dificultades para precisar una periodización, sin embargo se ha tratado de resolver el problema a partir de los siguientes criterios propuestos por Ana Hirsch:

- los momentos en que se crean y reestructuran programas, unidades y universidades;
- la creación de diplomados, especializaciones y maestrías en docencia y educación;
- los estrategias que buscan de manera indirecta la formación de profesores en áreas disciplinarias en un primer momento y en aspectos pedagógico-didácticos.<sup>17</sup>

Con base en tales criterios se ubica el inicio de proyectos de formación docente a partir de 1918, tomando en cuenta los desfases que a nivel nacional había entre esa fecha y 1969.

En la segunda década del siglo xx se llevaron a cabo una serie de programas aislados y no sistematizados para los profesores en las más importantes instituciones de educación superior como la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional; en ellas se preparaban docentes e investigadores en diversos campos del conocimiento a través de cursos, seminarios y posgrados

A partir de 1969 se inicia una sistematización de los programas en formación que no termina de consolidarse hasta mediados de la década de los setenta, cuando surge la reforma educativa. En ella se plasman parte de los logros de los movimientos populares y estudiantiles; se incrementa la demanda de acceso a la educación superior como parte de la política que desde 1958 a 1964 sostuvo el planteamiento del Plan de Diez Años, que se mantiene hasta los años ochenta y que responde en parte a una línea definida por organismos internacionales en torno a la planificación para el desarrollo.

Ello ocasionó que se incrementara la matrícula, particularmente en los niveles medio superior y superior, e influyó también en el impulso a programas de formación docente, cuyo objetivo residió en elevar el nivel y la calidad de los profesores, así como en contribuir al enriquecimiento académico de la práctica docente. Es evidente que el impacto

<sup>17</sup> Ana Hirsch Adler, "Formación de profesores-investigadores universitarios en México: etapas y tiempo presente", en *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México, ANUIES/SEP/UNAM, 1987, p. 5.

habría de redundar en el nivel de preparación de los estudiantes y en su posterior inserción al sector laboral.

En México en la década de los sesenta la formación docente comenzó a adquirir especial relevancia, con el impulso de un programa a través del cual se intentaba atender la masificación de la educación y la creación de nuevas instituciones de nivel medio superior y superior.

En la Universidad Nacional Autónoma de México y en el Instituto Politécnico Nacional se crearon centros de apoyo a la docencia que respondían a proyectos institucionales muy definidos. Según Ángel Díaz Barriga, en ese momento las instituciones encargadas de formar a los educadores (escuelas normales y facultades universitarias) no eran capaces de atender tal problemática.<sup>18</sup>

Asimismo, organismos internacionales como la UNESCO trataban de expandir la tecnología educativa como teoría pedagógica y formar a los docentes en esta novedosa propuesta.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como organismo gubernamental rector de las políticas nacionales de educación al más alto grado, cobra importancia en los setenta, precisamente frente a la problemática que afronta el sector (expansión y diversificación). En este aspecto aborda la formación de profesores como una actividad prioritaria. Vale recordar la influencia que tuvieron las reuniones nacionales de la ANUIES celebradas en Hermosillo (1970), Villahermosa (1970), Toluca (1972) y Querétaro (1975), que repercuten en las universidades del país, apoyando los proyectos de formación docente.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1972 se creó el Centro de Didáctica con dos proyectos importantes, uno relacionado con el Programa Nacional de Profesores de la ANUIES y otro para la formación de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, que en ese momento representaba un proyecto educativo innovador a nivel bachillerato.

En el Instituto Politécnico Nacional surgió en 1975 el Centro de Comunicación y Tecnología Educativa con el propósito de mejorar y de formar a la planta docente en tecnología, comunicación y administración educativas.

En un principio los centros mencionados no eran conocidos en todas las universidades del país; sin embargo, poco a poco fueron

<sup>18</sup> Ángel Díaz Barriga, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México, 1970-1987", en *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios* [n. 17], p. 24.

reconocidos sus modelos y a partir de ellos surge el Programa Nacional de Profesores de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1972) y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (1973). Así, mediante unidades y programas que ofrecían cursos sueltos basados en la tecnología educativa, de manera paulatina se fueron generando cursos seriados como diplomados, especializaciones y maestrías con el propósito de proporcionar diversas técnicas instrumentales del quehacer docente. Al respecto Díaz Barriga comenta que en tomo a estos programas no hubo reflexión: “estos cursos redujeron un saber pedagógico a un saber instrumental, sin embargo, sí se logró una mínima cultura pedagógica”.<sup>19</sup>

El Plan Global de Desarrollo 1976-1982 plasmó en el Plan Nacional de Educación las orientaciones necesarias de los planes de desarrollo institucionales en los que quedó reflejada la importancia de los proyectos de formación docente, sostenida por la intención de contribuir a un trabajo fructífero en los espacios áulicos. Sin embargo, esta política se fue desvirtuando en la práctica porque cada institución le concedía diferente interpretación, lo que trajo como consecuencia una variedad de conceptualizaciones en la formulación y en la aplicación de los programas. Desde el inicio de estos programas hasta finales de los ochenta, el número de centros y acciones de formación docente, así como de participantes, experimentó un crecimiento sostenido y la orientación y el tipo de acontecimientos fueron objeto de cambios importantes. Durante los noventa, pese a que la creación de nuevos centros y el apoyo otorgado para la formación docente, especialmente la de índole pedagógica, fueron drásticamente reducidos, la mayoría de los centros continuó funcionando.

La variedad de ángulos desde los que se ha estudiado la formación docente es también bastante amplia, lo que ha dado como resultado un creciente cuerpo de conocimientos sobre el tema en aspectos tales como las características de los programas, la orientación ideológica de los mismos, el prestigio de los centros de formación, la vitalidad y el desarrollo de los docentes y su evaluación, así como los resultados de los programas. Sin embargo, las experiencias de la labor docente no se han sistematizado lo que no nos permite valorar si hay una repercusión de estos programas que redunde en el trabajo cotidiano de los profesores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interacción entre los docentes y los estudiantes y la transmisión de conocimientos, y

<sup>19</sup> *Ibid*, p. 6.

entre el docente y la institución, así como la vinculación entre la docencia y la investigación.

### 3. *La formación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México*

PARA poder explicarnos el problema de la formación docente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no podemos dejar de lado exposiciones que nos permitan ubicar en una dimensión comprensible el problema desde sus antecedentes, que podemos situar en la década de los setenta, cuando se fusionan el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), con el fin de ampliar las funciones y servicios educativos para los profesores a nivel medio superior y superior, aspirantes a profesor, investigadores y becarios.<sup>20</sup>

El CISE formó a un número importante de profesores de la UNAM tanto de Escuelas y Facultades como del nivel medio superior. Asimismo, tuvo una presencia importante a nivel nacional. No sólo se dedicó a la formación docente sino que llevó a cabo investigación educativa que le permitió plantear nuevos marcos teórico-metodológicos desplazando paulatinamente la tecnología educativa.

Desde la administración central se planteó el Marco Institucional de Docencia por ser esta actividad parte nodal de los principios, criterios y políticas de la vida académica de la institución y para unificar, organizar y sistematizar su práctica.

Los principios de los que parte el marco institucional de la Universidad se refieren a que se “debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país”; para ello se considera fundamental “formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, para que éstos desarrollen una actividad fructífera en el medio en que han de prestar sus servicios”.<sup>21</sup> De esa manera la función docente “debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en donde se desarrolla”.<sup>22</sup> La estrategia que se pretendía implementar para lograrlo radicaba en la búsqueda de la excelencia académica a través del esfuerzo tanto de profesores como de estudiantes.

<sup>20</sup> Acuerdo núm. 1097 de creación del Centro de Didáctica, Secretaría General-UNAM.

<sup>21</sup> UNAM, *Marco Institucional de Docencia*, México, Secretaría General-UNAM, 1988, p. 10.

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 7.

Las políticas institucionales en materia de formación no cambiaron, sino que se continuó con la creación de posgrados en diversos campos disciplinarios. “El mérito de estos programas fue por una parte pensar que el docente no sólo necesita del manejo de técnicas (de enseñanza, de objetivos, de evaluación). Estos programas buscaron proporcionar al maestro elementos para que pudiera comprender la docencia desde la totalidad misma que encierra este complejo fenómeno”.<sup>23</sup>

La actividad docente en la Universidad es concebida como una acción dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje en un *continuum*. Se inicia en el momento de definir qué se debe enseñar y cómo se enseña, ello implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido, a través de los planes y programas de estudio. Los actores que intervienen en el proceso de formación docente se ven condicionados por diferentes elementos: las características de los profesores y de los estudiantes, los tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social; los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros.<sup>24</sup> Estos principios se recuperan y se ponen en práctica en los diferentes espacios áulicos y en otros ámbitos educativos; sin embargo el proceso no culmina en la propia práctica porque la mayoría de los docentes universitarios no están formados en el área pedagógica, a pesar de los esfuerzos institucionales.

En la década de los ochenta se vive una crisis económica en el país que afecta también al sector educativo implicando, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, una reducción presupuestaria que afectó en particular a los centros de formación, lo que repercutió en el trabajo académico, en el ingreso de los alumnos, en los recursos y materiales didácticos, entre otros factores. En ese sentido, hubo una serie de medidas de control que limitaban el trabajo académico y afectaban la vida cotidiana de los centros. Lo anterior lo observamos en los proyectos de planeación a nivel central, que buscaban abaratar la formación docente, lo cual trajo como consecuencia limitaciones en las investigaciones educativas.

El trabajo académico se centró en concepciones y problemas del currículo; se preparaba al docente “como intelectual y crítico consciente”.

<sup>23</sup> Díaz Barriga. “Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México, 1970-1987” [n. 18], p. 7.

<sup>24</sup> UNAM, *Marco Institucional de Docencia* [n. 21], p. 9.

Los planteamientos que se debatían en esa época eran: problemas del ámbito de la formación docente; vinculación de las acciones y mecanismos de ingreso, promoción y definitividad del personal académico y procedimientos de titulación; carácter central de los programas y procesos de burocratización; investigación educativa.<sup>25</sup>

Como consecuencia de estos problemas, en 1997 se llevaron a cabo cambios estructurales de fondo que alteraron la vida académica de la Universidad Nacional Autónoma de México: desaparecieron la Secretaría de Servicios Académicos, el Centro de Innovación Tecnológica, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y el Centro de Información Científica y Humanística.

Esta reforma trajo consigo problemas de orden laboral puesto que los trabajadores tanto académicos como administrativos de tales instancias fueron reubicados en diferentes dependencias de la Universidad. Este movimiento representó la pérdida de importantes centros que nutrían a las facultades, escuelas y centros, al formar a su personal docente e investigadores; se perdió también el proceso de adquisición de experiencia del personal que colaboraba en los mismos, así como múltiples proyectos de investigación educativa que se estaban realizando; algunos pudieron continuar en otros espacios y plasmar sus resultados a través de diversas publicaciones.

En la actualidad esta decisión ha incidido en los programas de formación docente a pesar de los esfuerzos realizados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), que también apoya a las facultades y escuelas en los cursos de formación docente, y de las mismas escuelas y facultades que ofrecen cursos para los profesores. Sin embargo, la formación de los docentes no responde cabalmente a las necesidades reales en esta materia, dado que no existen diagnósticos sobre las necesidades de formación profesional, docente o didáctico-pedagógica; la oferta se enfoca fundamentalmente a los cursos aislados que pueden impartir los profesores, por ello se ofrecen cursos sueltos no sistematizados, lo que impide que se logre la calidad en la formación dada la ausencia de una propuesta que tienda a la proyección de los docentes en sus espacios académicos, sociales y profesionales.

<sup>25</sup> Hirsch Adler, "Formación de profesores-investigadores universitarios en México" [n. 17], pp. 9-10.

## La formación docente y el marco institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México se caracteriza por ser la institución cultural más importante que existe en México, además de representar a la organización más influyente de educación superior. Alberga al mayor número de estudiantes, académicos y trabajadores, está conformada por una estructura administrativa y una estructura académica amplia y diversa: se caracteriza también por la heterogeneidad y pluralidad de los miembros de la comunidad.

La Universidad Nacional Autónoma de México persigue distintos fines que se encuentran plasmados en el artículo 1° de la Ley Orgánica que a la letra dice:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado —dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior— para *formar* profesionistas, investigadores, *profesores universitarios* y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.<sup>26</sup>

Para cumplir con la función de formar profesionistas que le fue encomendada, cuenta con una planta docente para cada una de las escuelas y facultades y abarca tres niveles educativos: el bachillerato en dos modalidades (Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional Preparatoria), licenciatura en dos sistemas (escolarizado y abierto) y posgrado en tres niveles (especialidad, maestría y doctorado).

En cuanto a la licenciatura, es fundamental revisar la situación que prevalece con los académicos del sistema escolarizado y de los docentes que se encuentran en el Sistema de Universidad Abierta.

De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico tanto del sistema escolarizado como del de universidad abierta, la plantilla se integra por investigadores, profesores, técnicos académicos y ayudantes de profesor, que representan las distintas figuras con funciones específicas, perfiles determinados y diversas categorías y niveles.

En el caso de los profesores, objeto de nuestro estudio, son los responsables directos de asumir la función docente o de asesoría, aunque indudablemente las otras figuras académicas también contribuyen a esta labor.

<sup>26</sup> UNAM, *Ley Orgánica*, México, UNAM, 1972, p. 1. Las cursivas son mías.

Tanto en el sistema escolarizado como en el de universidad abierta los profesores tienen cuatro categorías:

Ordinarios, visitantes, extraordinarios y eméritos.

Son profesores o investigadores ordinarios quienes tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación.

Son profesores, investigadores o técnicos académicos visitantes, los que con tal carácter desempeñen funciones académicas o técnicas específicas por un tiempo determinado, las cuales podrán ser remuneradas por la Universidad.<sup>27</sup>

Pero son los profesores ordinarios los que absorben la mayor parte del trabajo docente.

Los profesores ordinarios se encuentran clasificados en dos categorías: de asignatura y de carrera y una de las diferencias que existe entre ambos es que los primeros son contratados por horas/clase y los segundos por medio tiempo (veinte horas) o tiempo completo (cuarenta horas).

Son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en su función del número de horas de clase que impartan. Podrán impartir una o varias materias, ser interinos o definitivos y ocupar cualquiera de las siguientes categorías: A o B [...]

Son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las siguientes categorías: asociado o titular. En cada una de éstas habrá tres niveles: A, B y C.<sup>28</sup>

Los profesores de asignatura son interinos o definitivos y ocupan los niveles A o B y los profesores de carrera también son interinos o definitivos y son de dos categorías, asociados o titulares, cada uno de estos con tres niveles A, B o C; a diferencia de los profesores de asignatura, los de carrera desempeñan, además de la docencia, la investigación y otras tareas académicas (artículos 35 y 38 del Estatuto del Personal Académico).

Otra diferencia entre los profesores de asignatura y de carrera son los requisitos de ingreso y promoción. En el caso de los profesores de carrera las exigencias son mayores que para los de asignatura. En am-

<sup>27</sup> Artículo 29 del Estatuto del Personal Académico, en *Legislación Universitaria México*, UNAM, 2000, p. 207.

<sup>28</sup> Artículos 35 y 38, en *ibid.*, pp. 208-209.



En ambos casos el ingreso se realiza por vía del concurso abierto y la promoción de nivel mediante concurso cerrado.

Para ser profesor de asignatura categoría A, se requiere:

- a) Tener título superior al de bachillerato en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir.
- b) Demostrar aptitudes para la docencia.

Para ser profesores de asignatura categoría B, además de los requisitos señalados para la categoría A se requiere:

- a) Haber trabajado cuando menos dos años en labores docentes o de investigación en la categoría A y haber cumplido satisfactoriamente sus labores académicas.
- b) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación.<sup>29</sup>

Y los requisitos para los profesores de carrera de la categoría de asociado nivel A, estipulan que se requiere:

- a) Tener una licenciatura o grado equivalente.
- b) Haber trabajado cuando menos un año en labores docentes o de investigación, demostrando aptitudes, dedicación y eficiencia.
- c) Haber producido un trabajo que acredite su competencia en la docencia o en la investigación.<sup>30</sup>

Siendo la principal diferencia entre ambos que en el caso del profesor asociado A se requiere producir un trabajo que acredite su competencia en la docencia o en la investigación.

Por consiguiente, el asesor del Sistema Universidad Abierta en tanto que es miembro del personal docente de la Universidad responde a las mismas exigencias académicas a las que son sometidos todos los profesores de la institución. Sin embargo la figura del asesor en el sistema abierto no existe ni jurídica ni administrativamente, a pesar de que en el Estatuto del Personal Académico en el capítulo referido al Sistema Universidad Abierta se menciona a los asesores.

Considero necesario aclarar que en las modalidades de educación abierta y a distancia en general, a los docentes se les denomina asesores o tutores. Desde la aparición de esta modalidad educativa, se ha llamado así al responsable de la transmisión del conocimiento y de la interacción con los estudiantes, precisamente por las características del sistema; lo anterior se refiere a que en la práctica no es la conduc-

<sup>29</sup> Artículo 36, en *ibid.*, p. 208.

<sup>30</sup> Artículo 39, en *ibid.*, p. 209.

ción de una clase tradicional con un profesor donde se genere una relación dependiente entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que es una relación más independiente.

El papel de los asesores o tutores se torna hoy en el de acompañante, guía y orientador del conocimiento a través de una relación mediada por los materiales didácticos que constituyen la columna vertebral de la formación de los estudiantes del sistema universidad abierta. En la Universidad Nacional Autónoma de México los profesores de asignatura y los de carrera pueden laborar tanto en el sistema escolarizado y en el abierto. En lo que se refiere a su ingreso o promoción tienen como requisitos tomar cursos de formación docente inicial o continua que les permita contar con herramientas teórico-metodológicas que les apoyen en el proceso educativo, provocando incluso diversidad y heterogeneidad en la orientación pedagógica de la práctica docente. Es tal la diversidad en los sistemas abiertos y escolarizados que los enfoques van del tradicional al programático o progresista, siendo dicha diversidad la que prevalece por no existir una formación docente.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de contar con una formación docente que apoye la calidad de la educación superior tanto en el sistema escolarizado como en el abierto. Al respecto, existen diversos ordenamientos en la Universidad Nacional Autónoma de México que establecen los lineamientos y las características para ambos sistemas. El marco institucional describe que “la función docente [en la Universidad] no se circunscribe a sus aulas, se ensancha [...] con sus programas de superación académica”.<sup>31</sup> En la interpretación de este párrafo podemos encontrar uno de los aspectos clave de dicha formación, ya que si entendemos por superación académica una formación inicial y continua de los docentes podemos darle el sentido de formación docente.

Más adelante el mismo marco institucional nos describe lo que se entiende por formación cuando refiere que:

Las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás terminan. Se trata de un proceso complejo y dinámico, que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. En él intervienen diferentes actores condicionados por diversos elementos: las características de los profesores y estudiantes; tipos y niveles de aprendizaje; las características

<sup>31</sup> UNAM, *Marco Institucional de Docencia* [n. 21], p. 9.

del entorno social, así como los métodos y técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza y de aprendizaje.<sup>32</sup>

Lo anterior tiene gran importancia, pues para que los docentes conozcan los diversos tipos y niveles de aprendizaje, sus métodos y técnicas, es necesario que cuenten con una formación docente inicial y continua en donde aprendan cómo aplicar dichos procesos. Sin embargo, uno de los aspectos que han preocupado a la Universidad es precisamente dicha formación; refiriéndose al Sistema de Universidad Abierta, Augusto Moreno Moreno consideró que “es conveniente pensar en un sistema de apoyo y de formación y actualización del personal académico”.<sup>33</sup>

Recientemente el aspecto de la formación docente volvió a tomar importancia en el Plan de Desarrollo 1997-2000 que presenta el entonces rector Francisco Barnés de Castro en donde destaca que la Universidad Nacional Autónoma de México debe ser “una institución con amplios programas de formación y superación docentes [...] que promuevan la motivación, y actualización permanentes de su personal académico”.<sup>34</sup> En el apartado de programas de formación y superación docentes del mismo plan se destacan varios puntos importantes que establecen lo siguiente:

- generar programas, de duración media, para la capacitación del personal académico en su disciplina y en los nuevos métodos de enseñanza;
- desarrollar programas de actualización y superación académica para el profesorado de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante los sistemas de educación a distancia;
- proporcionar a los profesores mayores oportunidades para la asistencia a cursos, seminarios, congresos, asesoría a la industria y estancias de investigación.

Los aspectos anteriores nos muestran la necesidad de generar programas de formación docente para que el personal académico además de ampliar sus conocimientos disciplinarios también atienda a factores de índole pedagógica y tecnológica. Por consiguiente, no basta con que el docente maneje el contenido de su disciplina, también es necesaria una formación pedagógica, ya que en algunos casos este profe-

<sup>32</sup> *Ibid*

<sup>33</sup> Augusto Moreno Moreno y Cuauhtémoc Valdés Olmedo, *Apuntes sobre la educación superior por sistemas abiertos*. México, UNAM, 1981, p. 8.

<sup>34</sup> Francisco Barnés de Castro, *Plan de Desarrollo 1997-2000*, México, UNAM, 1997, p. 34.

sional carece de los métodos y técnicas para el mejor desarrollo de su labor. Asimismo la formación en las nuevas tecnologías es importante también para interactuar en otros ambientes de aprendizaje con los actores del proceso educativo.

Finalmente cabe destacar que los docentes en su práctica trabajan para propiciar una comunicación dialógica entre los actores del proceso y en ese sentido es importante recuperar nuevamente lo que Paulo Freire expresa al respecto:

La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también.<sup>35</sup>

Además, es necesario crear estrategias que fortalezcan la formación de los docentes, desde la perspectiva de la educación permanente, que integre procesos que partan de una formación inicial para los nuevos cuadros académicos, formación en servicio, capacitación y actualización disciplinaria, pedagógico-didáctica y tecnológica, a través del aprovechamiento de los medios de comunicación social, como apoyo a dichos programas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, Beatrice, "Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe", *Boletín del PPE* (UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile), núm. 41 (diciembre de 1996). Ponencia central de la mesa redonda sobre "La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe", en la Conferencia de Ministros de Educación, Kingston, Jamaica, 1996. Ponencia elaborada sobre la base de datos secundarios.
- Barrios, Maritza, "Vocaciones y formación de educadores", informe de trabajo, Caracas, UPEL, 1995.
- Batallán, Graciela, *et al.*, "La transformación educativa y el trabajo docente, profesionalismo, oficio y problemas de la evaluación", informe final de investigación, Santiago de Chile, PIIIE/FONDECYT, investigación desarrollada durante 1995-1997.

<sup>35</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI, 1993, pp. 112-113.

- Beillerot, Jacky, *La formación de formadores*, Buenos Aires, UBA/Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- Bernstein, Basil, "Las reformas educativas en América Latina", conferencia realizada en el CIDE, Santiago de Chile, 1996.
- Braslavsky, Cecilia, "Un desafío fundamental de la educación latinoamericana durante los próximos 25 años: construir su sentido", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* (Washington), núm. 101 (1987), pp. 67-82.
- Castro Silva, Eduardo, *La formación docente en América Latina: un desafío que requiere respuesta*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1991.
- Celis, Luis, "Análisis histórico de la formación de profesores en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica", Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1988, ponencia inédita.
- Cleaves, Peter S., *Las profesiones y el Estado: el caso de México*, México, El Colegio de México, 1985.
- Cornejo Abarca, José Gerardo, y Eugenio Rodríguez Fuenzalida, "Evolución de la satisfacción y vocación de los profesores de educación media, en la perspectiva de la eficacia docente", investigación desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de Chile entre 1994-1996 y publicada en varias revistas y boletines en 1995-1996.
- Díaz Barriga, Ángel, y Teresa Pacheco, *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*, México, CESU-UNAM, 1997.
- Edwards, Verónica, Carlos Calvo, Ana María Cerda, María Gómez y Gloria Hinostroza, *El Liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*, Santiago de Chile, MINEDUC, 1995.
- Hawes, Gustavo, y Sebastián Donoso, eds., *Formación de profesores de educación media en Chile: una reflexión necesaria*, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria, 1993.
- Hirsch Adler, Ana, *Investigación superior: universidad y formación de profesores*, México, Trillas, 1990.
- Messina, Graciela, "Formación docente inicial: un enfoque desde el profesor", documento base de las Jornadas de reflexión pedagógica acerca de la formación docente inicial de maestros: Seminario regional, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, enero de 1995.
- , "Investigación y práctica pedagógica: el lugar de la pregunta", ponencia presentada en el Congreso de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, UNESCO/ Santiago, octubre de 1997.
- Nassif, Ricardo, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- OEI-UNESCO/OREALC, Informe final, Primera Reunión de trabajo del Comité de expertos sobre políticas de formación de profesores y estrategias para su inserción profesional, Santiago de Chile, OEI-UNESCO/OREALC, julio de 1995, documento de trabajo.

- Perdomo, Bexi, "El docente universitario y la educación en la sociedad de la información", ensayo presentado en la cátedra "Problemática de la educación superior en Venezuela", maestría en Docencia para la Educación Superior, Trujillo, UNERMB, 2000.
- Remedi, Eduardo, *et al*, "La identidad de una actividad: ser maestro", México, DIF/CINVESTAV, 1987, documento de trabajo.
- , "La añeja formación docente en los noventa", consulta de expertos en formación docente, UNESCO/Santiago, diciembre de 1997, México, DIF/CINVESTAV, 1997.
- Roggi, Luis, *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*, Madrid, Paidós, 2000.
- Schön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- , *El profesional reflexivo. cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.
- UNAM, *Memorias Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, México, UNAM, 1987.
- UNAM, Informe del Rector 1978, México, UNAM.
- UNESCO/OREALC, Informe final, "Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica", documento de trabajo Consulta de Expertos, Santiago de Chile, enero de 1995.
- UNESCO/SANTIAGO Y UPEL, Informe final, Seminario Regional "La formación docente inicial para la educación básica", documento de trabajo, Caracas, noviembre de 1996.
- UNESCO/SANTIAGO, Ponencias presentadas al Seminario regional, "Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente", Santiago, UNESCO/UNICEF/CIDE, noviembre de 1995.
- UNESCO/Santiago, "Formas de aprender y formas de enseñar", Santiago de Chile, 1989.
- Villarroel, Gladys, y Macarena Urenda, "Las prácticas pedagógicas: Una mirada desde la etnografía (prácticas de algunos profesores de la educación media de Chile)", informe de trabajo, Santiago de Chile, Facultad de Educación-Universidad de Playa Ancha, 1997.