

**La necesidad de la profesionalización  
docente en Guatemala**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

**Facultad de Educación**



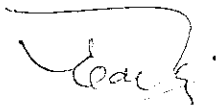
**La necesidad de la profesionalización  
docente en Guatemala**

Trabajo de investigación presentado para optar al grado académico de  
Licenciado en Educación

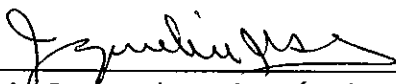
**BIBLIOTECA  
DE LA  
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

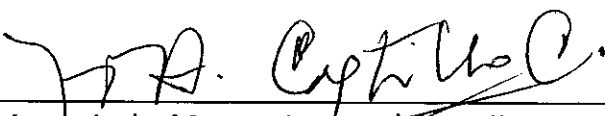
**José Uriel Zavala Galeano**  
Guatemala  
2004

Vo.Bo.:

(f)   
Licenciada Eva Sazo de Méndez  
Asesora

Tribunal:

(f)   
MAJ Jacqueline García de León

(f)   
Licenciado Marco Antonio Castillo Castillo

Aprobado el 16 de noviembre del año 2004

## **INDICE**

Resumen.....	vii
Introducción.....	1
La necesidad de la profesionalización docente en Guatemala.....	3
Bibliografía.....	31

## RESUMEN

La profesionalización docente puede ser concebida como un compromiso ético, como una responsabilidad, como un derecho y como una necesidad producto de una demanda de la realidad que se vive en Guatemala. La profesionalización se encuentra ligada a la crisis del sistema educativo y a la mejora de la calidad de la educación; es una exigencia que traspasa los límites de los sistemas educativos nacionales. Los modelos o tendencias de formación docente generan sus propios procesos de capacitación. Los indicadores educativos en Guatemala y las deficiencias de la formación inicial confirman la necesidad de profesionalizar al sector magisterial. Dicho proceso tropieza con factores como: la falta de presupuesto, la carencia de políticas de Estado, la resistencia de los docentes, poca creatividad en el diseño de modelos y la generalización de los mismos... y otros. La existencia de procesos anteriores, su estructura y evaluaciones realizadas pueden ser elementos fundamentales para diseñar un proceso más efectivo.

La Profesionalización Docente sigue siendo una necesidad en Guatemala, porque el maestro es el elemento que puede hacer la diferencia para mejorar los indicadores del sistema educativo nacional.

## INTRODUCCIÓN

La profesionalización docente en Guatemala y en cualquier país del mundo podría ser concebida como un deber o responsabilidad, como un derecho y como una necesidad producto de la demanda del medio en que se vive.

Si los profesionales de otras áreas renuncian a mantenerse actualizados en cuanto a las nuevas herramientas necesarias para un buen desempeño en su trabajo, el mercado mismo se encargará de castigarlos, habrá otros profesionales que llenen los vacíos; si se renuncia a mantenerse actualizado, se está privando uno mismo del derecho de perfeccionamiento permanente inherente al ser humano y se está boicoteando la autorrealización que brinda la adquisición de nueva información y la gratificación que se logra con el desarrollo de competencias. La profesionalización en sus diferentes modelos es una necesidad, para todas las profesiones especialmente para la docencia y, a su vez, es una responsabilidad de todo profesional.

El compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El docente está obligado al desarrollo de sí mismo, así como de todos sus alumnos y alumnas y esto solamente se puede dar sobre la base de una formación permanente. Aunque en ciertos ámbitos sociales se minusvalore la docencia, no se puede ignorar la importancia que tiene en la formación de los hombres y mujeres que forman la sociedad misma; todas las profesiones tienen una relación directa con la docencia e incluso los docentes juegan un papel primordial en el proceso de elección profesional de sus estudiantes. Más allá de las obligaciones de un contrato laboral, se ubica el compromiso ético que dirige todas las acciones del docente en el desempeño de sus labores. Este compromiso le exige dar lo mejor de sí mismo para favorecer el desarrollo pleno de los que tiene a su cargo, para ello es necesario que procure su

propio desarrollo en todas las facetas de la vida y sobre todo en el ámbito profesional que requiere de una permanente formación.

La educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad. Pero, a su vez, el docente se acredita el derecho de exigir y buscar los medios que le permitan desarrollarse profesionalmente.

La docencia es una de las profesiones más fiscalizadas por la sociedad debido al impacto que tienen los indicadores de la educación en el desarrollo de los países. Históricamente se ha destacado el papel de la educación en el progreso de los pueblos y se ha señalado la responsabilidad que tienen los maestros en dichos efectos, lo que hace más vulnerable al magisterio a la crítica social que sin falta demanda la urgencia de la profesionalización docente.

El docente se ve obligado a rendir cuentas a la sociedad de su desempeño, visto de otra manera, se han desarrollado instrumentos para medir la calidad de su producto y de esta manera fundamentar las críticas; situación que no se da en otros ámbitos profesionales. Si bien es cierto que la sociedad ha demandado y seguirá demandando buenos resultados al magisterio; éste se ve en la necesidad de exigir medios y recursos que le permitan estar a la altura de esas exigencias, es por ello que la profesionalización docente supera el ámbito personal para convertirse en una necesidad social.

## **La necesidad de la profesionalización docente en Guatemala**

La competencia profesional, entendida como un dominio de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y técnicas articuladas desde la conciencia de las consecuencias de la propia práctica docente, crean la necesidad de profesionalizarse como una manera de hacer frente a todos cambios que se generan en los diferentes ámbitos de la sociedad (Lella, 1999).

El impacto de los nuevos avances científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de todos los medios, las culturas híbridas, el predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica sobre los grandes relatos y sobre la ciencia misma, la valorización de las diversidades (étnicas, sexuales, locales, regionales, etc), son una muestra de los cambios vertiginosos a los que el docente debe enfrentarse como lo hace todo profesional inserto en la sociedad actual.

En el seminario sobre Modelos y Tendencias de la Formación Docente, realizado en Lima en 1999, se entiende por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que mediante el tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las

herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. Por ello hay que referirse muy especialmente a la formación docente continua, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

Se puede encontrar una serie de definiciones de profesionalización con diferentes enfoques, pero lo cierto es que desde hace unas décadas se ha convertido en una necesidad global que supera las líneas fronterizas de un sistema educativo nacional. En Guatemala en junio del año 2002 se inició la profesionalización docente de alrededor de 62,000 docentes y directores de escuelas de Preprimaria y Primaria. El pènsun incluía una parte general, en la cual se abordaban diversos temas, entre otros cultura y pueblos indígenas; historia y situación socioeconómica del país y otra parte de adaptación al nuevo pènsun. A partir de la huelga magisterial que se dio a inicios del 2003, se suspendió el proceso de profesionalización (después de un semestre) y en la actualidad el programa se ha visto recortado por falta de recursos.

Unido al proceso de la reforma educativa se ha buscado implementar la profesionalización de los docentes a nivel de escuelas normales y del nivel primario, los formadores del magisterio también han sido tomados en cuenta en el proceso de profesionalización.

El discurso de la profesionalización no es nuevo, se encuentra estrechamente ligado a la crisis del sistema educativo y a la mejora de la calidad de la educación, especialmente a partir de la década del 80 y con mayor énfasis en la del 90. Si de lo que se trata es de garantizar la calidad de la educación, se impone que los recursos

humanos del sistema, los docentes, actúen profesionalmente. Como dice Fanfani, refiriéndose al debate sobre el tema en Estados Unidos, «la profesionalización se convierte en la llave maestra del mejoramiento de la calidad de la educación» (Fanfani, 1995 :20). Por otra parte, el tema de la calidad aparece ligado al conocimiento y la tecnología: para insertarse en un mundo cada vez más competitivo y globalizado, se impone el manejo de los instrumentos de la tecnología y conocimientos tanto básicos como especializados.

Otro aspecto a tener en cuenta es que este discurso sobre la profesionalización docente, tanto a nivel nacional como internacional, viene patrocinado por grupos de expertos que tienen sus propios intereses en el asunto y pretenden implantar modelos que, en muchos casos, no han funcionado en otros países. Estos van creando la conciencia de que ellos son los únicos capacitados para llevar adelante esta cruzada de la profesionalización con vistas de la elevación de la calidad de la educación, dejando por un lado las características y experiencias propias de cada país. Fanfani relaciona lo que sucede en Estados Unidos en este sentido, y lo que sucede en América Latina y dice que «en Estados Unidos el impulso a las estrategias de profesionalización docente proviene de una corporación (los especialistas universitarios en educación) que tienen interés objetivo en mejorar su status y reconocimiento tanto en el campo universitario como social en general». En América Latina, en cambio, el discurso de la profesionalización desde los grupos de poder aparece con otros intereses y en otros contextos: «muchas iniciativas en este sentido provienen de las élites político-técnicas instaladas en los ministerios nacionales de educación» (Fanfani, 1995 :21), que a su vez desaparecen al concluir su periodo de gobierno y condenan a muchos países a permanecer en un eterno «comienzo» ya que al no ser políticas de estado carecen de continuidad.

Con el paso de los años, la formación del docente ha respondido a una diversidad de modelos que han tenido influencia en el sistema nacional y cuyas variaciones han sido afectadas por diferentes factores de índole político, científico, social o cultural. Pero la tarea docente es y seguirá siendo sumamente compleja, lo que significa que la escuela, una de tantas instituciones que existen en la sociedad, mantiene interrelaciones con la forma de pensamiento del sistema en el cual está inmersa. Es decir, los supuestos y las prácticas sociales que orientan el sistema social amplio, repercuten de alguna manera en la institución escolar y, por supuesto, en las prácticas realizadas en ella. Así mismo, definen la propia identidad o personalidad de ese minúsculo espacio de la escuela.

En términos generales, resumiendo a Lella (1999), es posible identificar los siguientes modelos y tendencias<sup>1</sup>:

1. El modelo práctico-artesanal concibe la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. «El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes» (Fullan y Hargreaves, 1992). Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura «legítima». A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

---

<sup>1</sup> Configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

2. El modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada «pedagógica» – como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza.

Este modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos. Algunos de los programas de actualización de contenidos podrían ubicarse en esta línea y por su carácter de riesgo no se ven con buenos ojos y por lo tanto no se promueven.

3. El modelo tecnicista eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Está subordinado, no sólo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

Al considerar ese modelo se podrían plantear una serie de cuestionamientos sobre procesos que en la actualidad tienen vigencia ¿qué pensar de todos los recursos aportados por la tecnología educativa con tendencias conductista? ¿Y de la

formación inicial a nivel terciario y la necesidad de dar el paso a una formación inicial en la universidad? ¿Y de los procesos de capacitación o actualización que no alcanzan una acreditación a nivel superior? Se podría seguir enumerando mecanismos que justifican esta posición de docentes como técnicos, no como intelectuales y que los alejan de otras profesiones que han tomado un lugar en la sociedad debido a su carácter intelectual.

4. El modelo hermenéutico-reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto – espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades).

De los modelos anteriores, se podría decir que el que más responde a la realidad que se vive en el comienzo de este nuevo siglo es el hermenéutico-reflexivo porque pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto individual, institucional, comunitaria, social, lo cual le permite superar un modelo plenamente artesanal.

- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, los estereotipos, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas. De esta manera engloba los principios de los métodos y tendencias de enseñanza contemporánea, el aprendizaje significativo y su rol de facilitador o problematizador, como dirían los más radicales, no le serían ajenos.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales. Y en este marco darle mayor significado a su tarea de docente y a la necesidad de formarse para facilitar el proceso de reconstrucción de sus vivencias.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales y así posibilitar cambios actitudinales y promover el mutuo enriquecimiento profesional y en última instancia, producir un efecto motivacional en todos los colegas y en el resto de la comunidad educativa.
- Propiciar espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos y técnicas diversos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones. En

este sentido el docente resulta ser muy creativo ya que le permite desarrollar una amplia gama de destrezas.

- Favorecer todos los procesos que le permiten hacer análisis de la realidad a fin de lograr cierta distancia óptima para no perder la objetividad.

Este último modelo tiene mayor resonancia para la realidad que vive el docente de estos días, ante un mundo inestable, que sufre cambios vertiginosos, un modelo que favorezca la reflexión y el proceso de cambio sería ideal; por el contrario, un modelo estático en poco tiempo se quedaría anacrónico y con él los docentes que lo asumen.

Cada modelo o tendencia ha generado sus propios procesos de capacitación que le permiten al docente estar inmerso en el mismo y a su vez lograr los cometidos para el que fue diseñado; muchos de ellos ya han sido superados y es en el marco de este último que cabe preguntarse, ¿qué es la profesionalización? ¿qué dicen los diferentes actores sobre el tema? ¿qué factores están en contra? ¿será una necesidad para nuestro país?

La profesionalización docente aparece prácticamente como omnipresente en la vida docente: las autoridades educativas nacionales recurren a este discurso, los organismos internacionales lo hacen centro de sus recomendaciones, los medios de comunicación lo repiten, los padres lo exigen, las instituciones educativas se hacen eco, los sindicatos lo usan y repudian a la vez. Por otra parte, este discurso también tiene que ver con los docentes que se forman y cómo impacta en esta formación considerar a los docentes como profesionales.

La capacitación docente, como proceso permanente ha sido una consigna de todos los movimientos progresistas en la perspectiva de lograr una educación pública de calidad que favorezca la apropiación de saberes significativos por parte de los sectores populares.

Nadie pone en duda la necesidad de un proceso de profesionalización docente, pero no todos tienen claro el camino a seguir, las experiencias no son muy alentadoras y la realidad del sistema educativo público no da muchas opciones para implementar cambios radicales en algún momento del proceso de formación del docente (formación inicial, continua o en servicio). Todos los documentos de las agencias internacionales de los últimos años hacen referencia a la profesionalización de los docentes utilizando para ello distintas estrategias. La formación inicial de los docentes podría también encaminarse en ese sentido: así podríamos decir que en la formación docente se está formando un profesional de la educación. La declaración de Jomtien (Educación para todos) dice que «si el proceso de aprendizaje está orientado hacia los logros y basado en la adquisición de conocimientos junto con técnicas para resolver problemas, entonces los docentes deben ser preparados en consecuencia...» (Conferencia Mundial sobre educación para todos, 1990 :7).

Resulta muy fácil comprender el gran interés que muestran todas las agencias internacionales en el tema educativo, en este caso en la profesionalización docente, la educación siempre ha sido y seguirá siendo el medio por el cual circulan las ideas socio-políticas del momento y no se puede pasar por alto las advertencias de muchos autores a la hora de analizar estos discursos. Para algunos, estas agencias «se apropian de aquellas palabras que expresan auténticas demandas y las reciclan en una jerarquía economicista, alterando su orden sintáctico y añadiéndoles adjetivos o adverbios que las modifican sustancialmente» (Puiggrós, 1995 :47).

El maestro siempre ha estado bajo la mirada de estos organismos internacionales que lo consideran como el pilar y el origen de cualquier cambio que se quiera generar en la calidad de la educación, así, en el documento sobre La situación del personal docente (Recomendación internacional de 1966, UNESCO/OIT), aunque hace muchos años de su publicación no deja de tener vigencia, en el punto 4 se dice: «debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador».

Desde hace más de tres décadas el tema de la formación del docente se ha venido discutiendo y conceptualizando por parte de muchos organismos internacionales y es el día de hoy en que sigue siendo un tema actual que demanda especial atención porque tiene mucha incidencia en los resultados del proceso educativo del país y el maestro es un actor importante.

También el punto 5 hace referencia a que los educadores «disfruten de una situación justa y que la profesión docente goce del respeto público que merece».

El punto 6 considera claramente la docencia como una profesión, entre otras cosas debido a los conocimientos y las responsabilidades que implica:

«La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados» (pág. 42).

Con el paso de los años, los docentes motivados por las propuestas de reformas educativas, aunque con características similares en Centroamérica, han venido exigiendo cierta autonomía y para ello se ha demandado al estado desconcentrar y descentralizar la educación, pero éste ha correspondido redimensionando la responsabilidad del docente en los resultados del sistema educativo, sin tomar en cuenta que éstos están, en gran medida, en dependencia de las condiciones que ofrezca el estado, por lo tanto, reclamar autonomía profesional no implica desligar al Estado de sus responsabilidades.

El ejercicio de la autonomía responsable requiere de condiciones de todo tipo y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. «La apelación a la autonomía en esos casos sólo redundaría en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir todos los días la tarea de educar... Por lo tanto, profesionalizar implica brindar condiciones profesionales» (Feldman, 1996 :13).

Los modelos de profesionalización que se han implementado en forma global han sido fruto de las exigencias o «sugerencias» de organismos internacionales que en años anteriores apostaron por ampliar el tiempo de la formación inicial y al descubrir el poco impacto que ésta ha tenido en todo el sistema, según ellos, hacen referencia a la profesionalización del docente en servicio. Por su parte, el Banco Mundial hace mención a distintas estrategias para la formación en servicio y dice que:

«...entre los elementos reconocidamente eficaces de formación en servicio se cuentan la presentación de nuevas teorías o técnicas, las demostraciones de su aplicación, la práctica, el intercambio de información y el entrenamiento continuado. Como lo indican esos elementos, la formación en

servicio es más eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula y cuando la imparte el jefe de docentes... Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica en servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces en función de los costos que los programas de enseñanza en internados» (Banco Mundial, 1996: 91-92)

El Banco sabe que hay que capacitar a los docentes, pero mediante programas remediales en servicio, no es eficiente invertir más en la formación previa, sabe también que reducir por debajo de los 40 – 50 el número de alumnos por maestro o aumentar los sueldos de los docentes no contribuye de manera eficiente a mejorar el aprendizaje. Tanto la formación inicial del docente como de los estudiantes deja de ser importante para luego convertirse en un problema que amerita medidas remediales las cuales demandan la mayoría de los recursos del estado, es preferible lidiar con los achaques de la enfermedad y no invertir en su prevención, que a la larga el costo sería más bajo.

En lo que respecta al discurso de las agencias internacionales, éstas apelan a la responsabilidad que supone actuar profesionalmente. Enfatizan en la responsabilidad de los resultados del aprendizaje de los alumnos, transfiriendo esta responsabilidad del Estado hacia los docentes e instituciones. Todos sabemos que los docentes siempre son responsables de su trabajo. Pero otra cosa es querer hacerlos responsables por todos los problemas no resueltos del sistema educativo, entre ellos la calidad del sistema, los índices de repitencia, deserción y otros. En estas cuestiones, como ya se dijo antes, intervienen tantas variables, muchas de las cuales son generadas desde el Estado a partir de sus propias políticas económicas, sociales y educativas, que resulta incomprensible delegar semejante responsabilidad en los docentes.

No se puede olvidar que mejorar la calidad de la educación significa modificar los sistemas de enseñanza, contar con diversos materiales de apoyo a la labor escolar, modificar la cosmovisión que tiene el docente sobre su trabajo (profesionalizar la imagen que tiene de sí mismo, así como las condiciones objetivas donde desempeña su labor), lo que significa modificar también sus percepciones económicas. Es importante establecer un mecanismo que permita a los docentes participar de otra manera en todos los procesos, su tarea no puede quedar reducida a apropiarse de ellas.

Aunque hoy existen muchas iniciativas privadas para ofrecer la formación de los docentes, el Estado sigue siendo el principal protagonista del diseño de los planes de estudio, por lo que la profesión<sup>2</sup> docente está condenada a depender del que fue su creador, el Estado. «El magisterio, a diferencia de otras profesiones, no surgió de una asociación espontánea. Fue el propio Estado (a través de sus representantes) quien se encargó de crear las instituciones de formación, de definir el tipo de preparación -mediante la promulgación de planes y programas de estudio y el establecimiento de modalidades de ingreso, exámenes, titulaciones- y de regular las formas de acceso al ejercicio. Esta peculiaridad de origen le dio a la enseñanza una impronta particular» (Alliaud, 1995 :3).

Independientemente al punto de vista de los diferentes organismos internacionales o autores, en el tema de la crisis del sistema y la búsqueda de calidad, parecería que los docentes son los responsables (en gran parte) de los problemas de calidad, olvidando que hay otros elementos, ajenos al docente, que influyen en la calidad. Lo cierto es que se requiere de una esmerada capacitación de

---

<sup>2</sup> Entiéndase una profesión porque la sociedad le ha concedido un mandato sobre el control social en sus áreas de especialización, un alto grado de autonomía en su práctica. Es otro aspecto de la docencia que genera opiniones divergentes y hasta encontradas.

los maestros dirigida a que puedan enfrentar los desafíos propuestos por los cambios didácticos y pedagógicos ocurridos.

Se trata de brindarles recursos de actualización permanente, darles acceso a las investigaciones y propuestas de especialistas y facilitarles la ductilidad necesaria para adaptarse a los distintos destinatarios, atender sus propuestas, satisfacer sus necesidades particulares, aceptar y sacar provecho de la diversidad dentro del aula, inventar métodos para superar dificultades, modificar sobre la marcha ritmos o temas que aparezcan como inconvenientes, atreverse a reemplazar las secuencias «lógicas» (ordenamiento cronológico, por grado de dificultad y otros) por un dinamismo más fecundo, aunque más difícil de controlar.

El maestro no es sólo un trabajador, es a la vez una persona, es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática que se le presenta en el espacio educativo común del aula. En otras palabras, prepararlo para que satisfaga las necesidades de sus destinatarios aunque las propias estén lejos de ser resueltas y dejar que el maestro siga siendo un sujeto que en la historia de la sociedad ha sido exaltado en el ideal que de él se persigue, y ha sido ocultado y desconocido en su existencia concreta, y en la cotidianeidad de su práctica.

Para mejorar la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Nacional es necesario considerar la profesionalización docente como una necesidad, pero también es necesario un cambio profundo en las condiciones de trabajo de todos los docentes. De esta manera habrá mayor disponibilidad y aceptación en la línea formativa.

Guatemala es uno de los pocos países de América Latina que se sigue negando a generalizar la formación del profesorado a nivel universitario, siendo éste un elemento más que pone en desventaja al magisterio en relación a otras carreras, de por sí, en general, la formación inicial sigue siendo muy corta en tiempo y los requisitos para ingresar son muy pobres, en muchos casos se puede percibir que la docencia sigue siendo un trampolín para luego financiarse otra carrera que no tiene relación alguna con educación, en otros casos es la oportunidad de mantener dos empleos debido a que el horario lo permite, no hay que descartar que un alto porcentaje opta por el magisterio por vocación y como un medio para realizarse profesionalmente.

Respecto de las condiciones establecidas para ingresar a la formación inicial del profesor de nivel secundario, se pueden resumir los resultados del siguiente estudio diagnóstico (García-Sípido, 1994) el cual indica que:

Con relación a los países del Cono sur, en algunos se exige como único requisito haber terminado satisfactoriamente la educación media o secundaria; en otros, el ingreso a la educación universitaria está regido por un sistema nacional de admisión a las universidades, que incluye pruebas especiales, lo que se traduce en un puntaje único. Sin embargo, ese estudio concluye que en esta última modalidad es evidente que los puntajes para ingresar a la profesión docente son menores que en otras profesiones. Igualmente, se señala que los admitidos a la formación inicial provienen de sectores medios y medio bajos.

En los países comprendidos en el Área Andina, los niveles de exigencia para el ingreso a los programas de formación de profesores son inferiores a los de otras profesiones. Estos son en su mayoría bachilleres que no pueden acceder a otras carreras, bien porque su puntaje en las pruebas de selección no es suficiente, bien

porque no disponen de recursos económicos para ingresar en universidades privadas. En otros casos se trata de normalistas que desean mejorar su situación profesional.

Para aquellos países de Centroamérica, el Caribe y México donde se ofertan licenciaturas en educación, los requisitos de ingreso consisten básicamente en haber finalizado los estudios de nivel medio, aunque algunos centros exigen otros adicionales. Asimismo, se señala que la mayoría de los estudiantes proviene de familias con escasos recursos económicos y sobre todo de zonas rurales. Se concluye que, en general, es mayor la oferta que la demanda, y que se suele considerar como una profesión poco atractiva no sólo desde el punto de vista económico sino también en cuanto a la consideración social.

Con respecto a la duración y a las titulaciones, el citado estudio señala que: En los países del Cono sur hay una gran variedad de títulos y de combinación de los mismos. La duración de los estudios varía entre 3 y 5 años, mientras otras profesiones más valoradas exigen 5 ó más. Pocas universidades piden seminarios o trabajos de investigación para la titulación.

En los países del Área Andina, la duración de los estudios (4 ó 5 años) es menor que la de otras profesiones: matemáticas, física, ingeniería, medicina. La licenciatura aquí es menos valorada que otros títulos universitarios. En algunos países se tiende a graduar a profesores en dos especialidades (dos ciencias); en otros, se otorga título en una especialidad. En pocas universidades se exigen trabajos de investigación para la titulación.

Con respecto a los países de Centroamérica, el Caribe y México, las titulaciones oscilan entre 4 y 5 años, pero también se emiten otros títulos con 2 ó 3 años que

facultan para dar clases. Igualmente, pocas universidades exigen trabajos de investigación para la titulación.

Al diseñar un perfil de la realidad de la formación docente, tomando como referencia los resultados del estudio anterior, estos aspectos serían esenciales:

- El nivel de exigencia para ingresar a la universidad es menor que otras carreras; los puntajes para ingresar a la profesión docente son menores que en otras profesiones
- Los admitidos a la formación inicial docente provienen de sectores medios y medio bajos.
- Los que ingresan son, en su mayoría, bachilleres que no pueden acceder a otras carreras, bien porque su puntaje en las pruebas de selección no es suficiente, bien porque no disponen de recursos económicos para ingresar en universidades privadas.
- En muchos casos ingresan normalistas que desean mejorar su situación profesional.
- La mayoría de los estudiantes proviene de familias con escasos recursos económicos y sobre todo de zonas rurales.

- Es mayor la oferta que la demanda, y que se suele considerar como una profesión poco atractiva no sólo desde el punto de vista económico sino también en cuanto a la consideración social.
- Se ofrece una gran variedad de títulos y de combinación de los mismos.
- La duración de los estudios varía entre 3 y 5 años, mientras otras profesiones más valoradas exigen 5 ó más.
- Pocas universidades piden seminarios o trabajos de investigación para la titulación.
- Se tiende a graduar a profesores en dos especialidades (dos ciencias); en otros, se otorga título en una especialidad.

La conclusión general de dicho diagnóstico es que la duración de los estudios de formación inicial es menor que para otras profesiones, que existe una gran variedad de títulos, y que en las titulaciones se combinan especialidades.

El profesorado desde su origen está en desventaja con relación a las otras carreras a nivel de formación inicial y por supuesto, a nivel de aceptación social. La existencia de un gran número de docentes que carecen de títulos docentes hace al magisterio más vulnerable<sup>3</sup> a ser minusvalorado y le hace perder fuerza a la hora de exigir mejoras a todo nivel, especialmente salarial.

---

<sup>3</sup> Según datos de la UNESCO, en 1994 el 20 por ciento de los docentes que trabajaba en la escuela primaria carecía de título y de estudios específicos para ello. Este número era cercano al medio millón de trabajadores. Cfr. Díaz Barriga, A. Inclán Espinosa, C.: «La formación de profesores para la

En el caso particular de Guatemala la problemática a nivel de formación es mucho más compleja debido a su diversidad cultural y no digamos para un proceso de profesionalización que está diseñado con características monolingües para una realidad plurilingüe. A nivel universitario se carece de opciones que ofrezcan profesorado bilingüe (castellano – idioma maya) para dar una respuesta a la demanda de más de un 60% de la población del país. Existen muchos maestros indígenas<sup>4</sup> ubicados en diferentes departamentos del país, lo cual no significa que hayan recibido una formación inicial bilingüe, aunque no se puede obviar el esfuerzo de los últimos años por transformar las escuelas normales en bilingües, pero todavía quedaría pendiente dar el paso al nivel superior.

Los indicadores del sistema educativo nacional son alarmantes y con el paso de los años no hay un cambio significativo en la inversión por parte del gobierno como un primer paso para transformar esta realidad<sup>5</sup>, el presupuesto en relación al PIB sigue siendo muy bajo e incluso por debajo del resto de los países de Centroamérica. El sistema excluye al 19% de la niñez entre 7 a 12 años, siendo su mayoría mujeres ubicadas en el área rural, el flagelo de la desnutrición los aleja de la escuela en especial en el área rural, siendo la deserción del 76% en el área rural y del 45% urbana. El costo anual de la no aprobación asciende a los Q. 285, 005,951 millones; el de repitencia asciende a los Q263, 160,313 y el de la deserción Q149,

---

educación primaria en Iberoamérica» en, Rodríguez, E.: *La formación de profesores*. Madrid, Cuadernos de Educación Comparada de la OEI.

<sup>4</sup> Según el anuario del MINEDUC para el 2001, se cuenta con 116,324 docentes, siendo 35,471 indígenas (14,040 hombres y 8,162 mujeres) y 94,122 no indígenas (58,651 hombres y 22,202 mujeres). Incluyendo a PRONADE. (Los datos originales muestran errores de sumatoria).

<sup>5</sup> GASTO PÚBLICO EN EDUCACION EN RELACION AL PIB. En 1990 del 1.6%, en 1995 del 1.7%, en 1999 del 2.4%, en 2000 del 2.5%,

324,245, siendo la ineficiencia más cara en primer grado<sup>6</sup>, la No Aprobación, la repitencia y la Deserción suman Q. 768,815,133 Millones Anuales.

Los docentes del primer grado se caracterizan por ser los de menos experiencia; los más alejados de las comunidades donde trabajan, debido a que las plazas vacantes están en el área rural y en zonas alejadas de poco acceso; en cambio el maestro más capacitado está en zonas urbanas, con menos alumnos en un salón y mejor remunerado. La deserción ha ido en aumento en 1996: 9.5% en relación al año 2000: 18% en el nivel primario. Más de 500,000 niñas y niños entre 5 y 14 años no asisten a la escuela, la mayoría vive en el área rural en donde existe mayor población indígena y pobre, la escolaridad promedio del guatemalteco es de 2.2 años para la población de 7 a 12 años de edad, de 180 días de clases como mínimo se alcanza en el sector público 135, en el área rural una tercera parte solamente.

Como se ha venido diciendo las deficiencias del sistema educativo son producto de muchas variables las cuales no depende en su totalidad del docente, pero si de alguna manera se quiere generar un cambio en la calidad de la educación tiene que venir del aula en donde el principal responsable es el maestro, que en muchos casos no está capacitado y para una muestra basta con hacer referencia al maestro de primer grado.

Los índices más altos en repitencia y deserción se centran en primer grado, se puede decir que en este grado se encuentra el origen de la mayor parte del analfabetismo del país. Es necesario contar con un maestro bien formado que aproveche el privilegio de tener en sus manos el primer contacto del niño con el

---

<sup>6</sup> En primer grado es de Q373, 680,850 y en los otros Q 323, 809,659.

sistema educativo; esta experiencia puede hacer que el niño permanezca o se retire para siempre de la escuela. Para tener éxito es necesario contar con una buena preparación en metodología de lectura y escritura y sobre todo con un acompañamiento más cercano que les permita a los maestros jóvenes sentirse más seguros y ser más efectivos en su desempeño.

Existen muchos elementos que caracterizan el proceso de profesionalización en Guatemala, capacitación, actualización o como quiera llamársele, algunos son demasiado obvios y las posibilidades de cambiarlos son escasas, pero vale la pena ser considerados debido a que son determinantes a la hora de querer mejorar el sistema educativo.

La falta de presupuesto y el manejo poco acertado del mismo ha sido y sigue siendo un obstáculo para cualquier intento de transformación del sistema educativo, además que la problemática salarial y de formación del docente, la cobertura, los materiales, infraestructura y otros dependen de un aumento presupuestario el cual no ha sido significativo durante muchos años. La actual administración, por falta de presupuesto, se ha visto en la necesidad de cancelar el proceso que dio inicio con el gobierno anterior.

No han existido políticas de estado que unifiquen un proyecto educativo consistente, cada cambio de gobierno se vuelve una recreación del «mito del eterno retorno», en donde nada tiene continuidad, los programas desaparecen o se sustituyen por otros sin hacer un proceso de evaluación para determinar su validez en función de los resultados. Aunque en la actualidad los procesos iniciados en la administración anterior se encuentran estancados, es justo reconocer que el proceso de profesionalización fue reconocido como necesario por el gremio magisterial y hubo muchas manifestaciones de aceptación del mismo.

Los docentes prestan demasiada resistencia a cualquier programa orientado a la profesionalización debido a la falta de continuidad de los mismos, la descontextualización de los contenidos así como de sus facilitadores, los conflictos de horarios y el aumento de trabajo que implica este proceso. El capacitar o profesionalizar al docente en servicio fue un elemento que disolvió algunas resistencias de los maestros, aunque en el área rural provocó que las escuelas permanecieran solas por más tiempo del que demandaba la profesionalización.

La formación inicial resulta deficiente y carece de los mecanismos necesarios para «obligar» al docente a permanecer actualizado. Los responsables de las escuelas para docentes carecen de formación y están repitiendo patrones arcaicos<sup>7</sup>, hace muchos años que se alejaron de la universidad o de otras formas de actualización.

Se ha implantado un mismo modelo de profesionalización para todos los docentes del sistema educativo, ha faltado creatividad a la hora de generar otras alternativas. En muchos casos el docente no tiene acceso a estos debido a la ubicación geográfica y a todos los gastos que implica el moverse de su localidad, sin tomar en cuenta la sobrecarga de actividades para el docente que generan estos programas.

La condición de «maestro taxista»<sup>8</sup> no le permite asumir otras responsabilidades relacionadas con su formación, sobre todo porque éstas no tienen una implicación en su mejora salarial y no puede sacrificar su presupuesto al dejar sus otros trabajos.

---

<sup>7</sup> El docente aprende a repetir las prácticas educativas desacralizadas de sus formadores.

<sup>8</sup> Una forma informal de definir al maestro que después de su jornada en la escuela tiene que acudir a otros trabajos de medio tiempo y en muchos casos no tiene relación con lo educativo.

El predominio de mitos o viejos paradigmas que todavía no se han roto en torno a la capacitación que en muchos casos nos hacen caer en la ingenuidad. Muchas veces se piensa que la capacitación puede cambiar a las personas, puede convertir a un profesor desordenado e irresponsable en un buen profesor, como un milagro, esta afirmación es falsa y hasta ingenua. La capacitación no es un proceso mágico que transforme personas. Un mal profesor es producto de años de indisciplina personal, de pocos conocimientos o de problemas de carácter y de comunicación con sus alumnos. La capacitación poco puede hacer por él. Quince, treinta o cuarenta horas de capacitación no pueden competir contra todos los años en los que el profesor ha formado (o deformado) sus hábitos de trabajo.

Los elementos anteriores podrían resultar frustrantes y desmotivar cualquier iniciativa que busque capacitar al docente; pero así como existen sombras se pueden detectar luces que permiten vislumbrar caminos o iniciativas para diseñar modalidades novedosas y efectivas de profesionalización docente y hacer de las anteriores no obstáculos sino retos que con un esfuerzo continuo y de conjunto se pueden llegar a superar.

Mejorar la calidad de la educación implica hacer profundas transformaciones en el sistema de enseñanza, aumentar los recursos que van encaminados a apoyar la labor del docente en el aula, aplicar estrategias para mejorar la percepción que el maestro ha tenido y tiene de sí mismo, agotar los medios para lograr que haya un cambio en remuneración de su trabajo. Todo lo anterior no se puede lograr al margen de la participación del principal protagonista, el docente, por lo que hay que generar estrategias que promuevan esta participación.

Si se acepta que las escuelas son -en definitiva- espacios de intercambio que determinan en gran medida las condiciones de trabajo de los profesores, se puede

aseverar que las posibilidades de mejora escolar pasan por una reconceptualización de la profesionalización docente. En efecto, la autonomía de los profesores y de las escuelas constituye un requisito imprescindible para que pueda darse una formación más colectiva y menos individualista y se transformen en espacios privilegiados para la formación del profesorado.

La existencia de procesos anteriores de profesionalización docente puede llegar a convertirse en una ventaja si se hace un proceso de evaluación para detectar las deficiencias y aprovechar la estructura ya existente (organización, facilitadores, horarios y otros) para que se promuevan nuevas o diferentes modalidades. Sea cual sea la modalidad que se implemente tiene que ser de forma sistemática y su contenido debe ser pertinente a las necesidades o deficiencias que se evidencian en el sistema educativo, que a su vez serán los indicadores que permitirán medir los resultados.

Uno de los grandes retos es el elemento multicultural tanto en la formación inicial como en todo proceso de profesionalización o capacitación, se debe reconocer esta realidad y en ningún momento perder de vista este contexto. La participación del docente en todos los momentos del proceso es importante y hasta cierto punto, una estrategia para romper la resistencia al cambio

El maestro, en su práctica cotidiana, tiene presente conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como maestro, y más allá de sus conocimientos técnicos. Para ser maestro, para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, el docente requiere no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo una serie de conocimientos más útiles que se pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual. Quizás ésta sea una clave para diseñar una

modalidad de profesionalización que surja de lo particular hacia lo general, es decir, que se capacite al docente en herramientas que tengan una aplicación inmediata en el aula (que le sean útiles a corto plazo) y le permitan resolver los problemas cotidianos y en una segunda etapa conectarlos dentro de un marco teórico que resuma las principales tendencias de la educación actual.

El maestro puede ser capacitado desde la práctica en todo lo que implica un aprendizaje significativo, antes de llegar al concepto, a la teoría, se le capacita en las herramientas o actividades que en el contexto del aula permiten el aprendizaje significativo de sus alumnos. Lo que se persigue es modificar las prácticas y rutinas escolares, es decir, modificar desde la práctica los patrones de enseñanza que el maestro ha venido repitiendo desde que terminó la formación inicial.

La profesionalización es y seguirá siendo una demanda mientras la formación inicial no diseñe mecanismos de control que permitan al docente responsabilizarse de su propio proceso de actualización. La resertificación periódica podría ser un mecanismo para menguar la necesidad de otros programas remediales que tienen una fuerte demanda presupuestaria y a la larga dan la impresión de nunca terminar.

La educación es una problemática muy compleja sobre la cual no se puede ni debe improvisar, si nuestros países quieren dejar de ser furgones de cola de los desarrollados, el estado debe dejar el discurso y comenzar a actuar y la docencia debe asumir en su justa dimensión su compromiso y bajo esta óptica la profesionalización podría ser un deber, un derecho y una necesidad. Claro que las mejoras salariales son justas y necesarias y hay que luchar por ellas, pero la carencia de éstas no debería ser una justificación para dejar de crecer profesionalmente.

El tema de la profesionalización es muy complejo y el discurso tiene muchos años de estar sobre la mesa, pero a pesar de todo no existen registros de procesos que hayan llenado las expectativas de los destinatarios y en gran medida se debe a la diversidad de contextos en los que se ha implementado. Lejos de estar agotado sigue generando interrogantes y motivando diferentes propuestas, en este caso se pueden esbozar a manera de conclusión los siguientes puntos:

La profesionalización docente, al igual que otras profesionalizaciones, se enmarca dentro de los principios de una responsabilidad, como un derecho y sobre todo como una necesidad creada en el medio en que le toca desempeñarse al docente. La calidad de la educación está y seguirá estando en dependencia del compromiso que el docente adquiera con su vocación.

Existen muchos factores adversos a la profesionalización docente que van desde el bajo presupuesto del estado, la deficiencia en la formación inicial, procesos anteriores que han provocado resistencia en los docentes, la distribución geográfica de los maestros, carencia de un proyecto de estado y otros. .

La formación docente desde sus inicios se encuentra en desventaja con relación a otras carreras debido al bajo nivel de exigencia para ingresar a la universidad y por el perfil de los aspirantes a la misma. El tiempo de duración de la carrera y la variedad de títulos son otros factores que no favorecen la valoración de la docencia a nivel social.

La profesionalización docente es una necesidad en Guatemala y aunque desde hace varias décadas se viene hablando del tema, urge ser creativos para diseñar

nuevas modalidades pertinentes a la realidad de los destinatarios, aprovechando todos los factores positivos producto de procesos anteriores.

El maestro sigue siendo el elemento que puede hacer la diferencia para mejorar los indicadores del sistema educativo nacional, a sabiendas que hay otros factores que no dependen de él, la calidad de la educación está en sus manos, un maestro bien formado es capaz de desarrollar con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguen existiendo serios vacíos en el proceso de formación inicial de los docentes, los requisitos de admisión pueden mejorarse en cuanto al nivel de exigencia y la necesidad de dar el paso a un nivel superior (universitario) tarde o temprano tendrá que ser abordada por el sistema. Una mejor formación del docente puede ser el elemento clave para facilitar una reivindicación social de la carrera del magisterio y lograr mejoras en aspectos como el salarial.

Aunque muchos organismos internacionales sigan exigiendo la profesionalización del docente como una respuesta al problema de la falta de calidad de la educación, para Guatemala es de vital importancia llevar a cabo este proceso, pero hay que hacerlo dentro de las justas dimensiones para evitar que el docente cargue con responsabilidades que no le competen.

El diseño de nuevas modalidades de profesionalización podría partir de la necesidad de involucrar a los docentes en todo el proceso para evitar la descontextualización del mismo y romper la resistencia por parte del maestro.

Los indicadores para evaluar el resultado de cualquier proceso de profesionalización podrían ser los mismos que sirven para hacer el diagnóstico de las principales deficiencias de la educación en Guatemala. La profesionalización docente no se puede concebir aislada de otros procesos necesarios para mejorar la calidad de la educación y que no dependen del sector magisterial.

No se puede perder de vista que la educación está en constante construcción. El maestro es un constructor perseverante de una práctica que pretende ser diferente y eficiente, es un arquitecto del salón de clases, es un catalizador de los procesos del aula. Y esta actividad es realizada muchas veces de manera consciente, y otras tantas inconscientemente. Cada experiencia educativa es diferente. Lo educativo está compuesto por pequeñas realidades particulares, realidades que se van construyendo cotidianamente en el salón de clases, realidades que son cambiantes, realidades que condensan la historia, la sociedad y la cultura. En fin, la formación del docente, en sus diferentes etapas, es un gran reto que amerita ser asumido con una actitud esperanzadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIAUD, ANDREA 1995 **Pasado, presente y futuro del magisterio argentino**. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), Año IV, Nº 7 :2-9. Miño y Dávila. Buenos Aires.

BANCO MUNDIAL 1996 **El desarrollo en la práctica. Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS 1990. **Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Referencia para la Acción Encaminada a Lograr la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Documentos de trabajo**. Borrador C. Jomtien, Tailandia.

FANFANI, EMILIO 1995 **Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente**. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), Año IV, Nº 7 :17-25. Miño y Dávila. Buenos Aires.

FELDMAN, DANIEL 1996 **Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales**. Revista Novedades Educativas Año 8, Nº 72 :12-13. Buenos Aires.

GARCÍA-SÍPIDO M., M.J. (Coord.), 1994, **"Diagnóstico sobre la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias y matemática (nivel medio) en los países iberoamericanos"** , Ministerio de Educación y Ciencia (España)-OEI, Madrid

LELLA, CAYETANO, **Modelos y tendencias de la Formación Docente**, I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú, septiembre de 1999

PÉREZ GÓMEZ, A., 1996, «**Autonomía profesional del docente y control democrático**». En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid.

PUIGGRÓS, ADRIANA 1995 **Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX**. Ariel. Buenos Aires.

UNESCO/OIT 1984 **La situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla: La Recomendación Internacional de 1966**. Ginebra.

