

60

Fecha de presentación: julio, 2019
Fecha de aceptación: septiembre, 2019
Fecha de publicación: octubre, 2019

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS

DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES. COMPARTIENDO DESDE LA DIFERENCIA ESTADOS UNIDOS - CUBA

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF TEACHERS TRAINING. SHARING FROM THE UNITED STATES – CUBA DIFFERENCES

Grisell Regla Pérez-Galdós Capote¹

E-mail: gpcapote@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-3805>

Nielvis Senra Pérez¹

María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3425-4792>

¹ Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez-Galdós Capote, G. R., Senra Pérez, N., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2019). Concepciones y prácticas de la formación de los docentes. Compartiendo desde la diferencia Estados Unidos – Cuba. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 460-469. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

Durante mucho tiempo la diferencia EU–Cuba ha sido superada por la voluntad de muchos ciudadanos que al entender la necesidad de alianzas ponen atención en los aspectos que comparten. Este trabajo, sustenta el interés de los organizadores de este encuentro y la necesidad de ampliar el estudio de la formación de docentes en los sistemas educativos nacionales. El estudio se apoya en la sistematización de la información y la experiencia personal de las autoras, interesadas en abrir el debate acerca de los problemas y propuestas que se llevan a cabo en ambos países. Se apela al método comparado como ejercicio de rigor, que permite superar la diferencia y aporta a la comprensión de la necesidad de repensar juntos las concepciones y prácticas de la formación de los docentes que se llevan a cabo en EU y en Cuba.

Palabras clave: Formación del docente, prácticas de formación, diferencias Estados Unidos-Cuba.

ABSTRACT

For a long time, the EU-Cuba difference has been overcome by the will of many citizens who, when understanding the need for alliances, pay attention to the aspects they share. This work sustains the interest of the organizers of this meeting and the need to expand the study of teachers training in national education systems. The study is based on the systematization of the information and the personal experience of the authors, interested in opening the debate about the problems and proposals that are carried out in both countries. The comparative method is used as an exercise in rigor, which allows us to overcome the differences and contributes to the understanding of the need to rethink together the conceptions and practices of teachers training that take place in the US and in Cuba.

Keywords: Teacher training, training practices, U.S-Cuba differences.

INTRODUCCIÓN

Perfeccionar los sistemas de formación de los docentes es una demanda compartida a nivel mundial. Investigadores, administraciones así como los propios maestros y profesores, coinciden en que cada vez más se complejiza la actividad del docente (Marcelo & Vaillant, 2009); pues, los escenarios formativos están cambiando y las demandas a los docentes, incluye nuevos retos; sin embargo este tema es recurrente y por más de una centuria se ha consolidado la idea de que los cambios educativos descansan en el tipo de formación que poseen los educadores pues estos constituyen la piedra angular de cualquier reforma.

Cada nación legítima en sus políticas uno y otro aspecto de este complejo proceso formativo; quizás las certezas que comparten los Estados para asegurar el cumplimiento de las metas educativas, tienen una administración descentralizada de su sistema educativo, aunque existen definiciones de estándares que tienen carácter nacional y actúan en distintos estados, existen aspectos comunes en la manera de enfrentar el desafío de hacer corresponder la formación de los docentes con las demandas sociales en tiempo real.

Si bien hay comunidad en la preocupación y el planteamiento de objetivos los proyectos nacionales también constituyen una fuente de experiencia que, pueden ser compartidas por tanto, el planteamiento acerca de cómo orientar las decisiones, acerca de que prácticas pueden ser asumidas como referente más allá de las diferencias.

Promover el análisis y la reflexión en torno a este tema en Cuba y EU, pretende así superar el silencio que maltrae toda posibilidad de compartir experiencias, pero, este trabajo suscribe como uno de esos esfuerzos, que en términos profesionales y de solidaridad, es posible acortar las distancias y contribuir a la apertura de un diálogo que desde la diferencia puede resultar enriquecedor y construir puentes para enfrentar los problemas compartidos.

Por más de dos décadas las autoras de este trabajo, estudian el tema en Iberoamérica; en las investigaciones realizadas por autores como Darling-Hammond (2010); Desimone & Garet (2015), no solo se confirma la importancia de la formación del docente en la concreción de los resultados de la implementación de políticas socio-educativas sino también la necesidad de promover la participación de los profesionales en el análisis de las concepciones y las prácticas de estos procesos para comprender y aportar a su perfeccionamiento.

Aun así, son limitadas las reflexiones acerca del tema en el Sistema educativo norteamericano, sobre todo, por la

falta de información, barreras culturales e idiomáticas, que se están venciendo gracias a las posibilidades que ofrece la comunicación global y los cambios en la manera de concebir la profesionalidad de un docente universitario. Sin embargo, pesa en esta decisión algo de curiosidad, necesidad de explorar desde un tema afín en búsqueda de semejanzas y sin renunciar a las obligadas referencias al contexto, para desde ellas superar todo obstáculo y develar experiencias positivas para ambos países.

La propuesta en este trabajo es sugerente, pero a la vez, algo arriesgada en términos de rigor científico, pues, las autoras no pueden confirmar todo lo que se han leído y asumido a partir del reconocimiento crítico de los autores consultados. No obstante, este trabajo pretende sentar pautas para aprender y abrir (de ser posible) un debate bidireccional en que se resten las diferencias, se asume así las semejanzas y se multipliquen los esfuerzos por compartir experiencias de la formación del docente, en función de las reformas para el perfeccionamiento de la formación de los docentes, que se llevan a cabo en EU y en Cuba, al compartir la certeza de que es en este proceso donde se sientan las bases de todo éxito.

El estudio tomó en consideración las posibilidades que ofrece el método comparado en Educación, como ejercicio porque sirvió de base a las ideas que, aunque se exponen, es una reflexión en alta voz de los aspectos que se consideran aspectos claves para pensar y promover la formación de los docentes desde postulados teóricos y metodológicos avalado por la experiencia compartida de ambos países.

DESARROLLO

Una condición necesaria de este tipo de estudio se identifica con la selección de los sistemas educativos de EU y Cuba, como objeto de estudio, al considerarse una respuesta ante la convocatoria que promueve el evento; pero, también porque las autoras consideran que la construcción del conocimiento de un proceso, tan importante debe ser abordado desde la búsqueda de la unidad en la diversidad de enfoques.

Las perspectivas nacionales encierran ideas, propuestas e innovaciones que es posible transferir o, al menos, considerarse como referencia. Sin embargo, también un estudio de este tipo permite enfatizar en algunos aspectos que resultan claves en el análisis y toma de decisiones para enfrentar el proceso.

Los países seleccionados, como muchos otros en el mundo, enfrentan problemas educativos comunes (aprendizaje, formación de valores, educación familiar) que ponen

su centro de mira en el desempeño del maestro y sobre todo en su formación. Se explica así que por varias décadas (sobre todo desde los años 60 y 70), los sistemas educativos están enfrascados en la transformación de las políticas y prácticas educacionales en respuesta a las demandas sociales y de gobierno de cada país; pero, también ante las convocatorias y exigencias de los organismos internacionales acerca de la educación.

Estas reformas, transformaciones o cambios que se han venido realizando desde la década del 90, respondieron al empuje de los conocimientos CTS y a los cambios sociopolíticos mundiales, los cuales llevaron a implicar a la educación en el cambio socio educativo. Así en la antecámara del siglo XXI, la agudización de los problemas y la crítica al desempeño del magisterio como causa fundamental de los resultados académicos de los alumnos de educación primaria y secundaria, volvieron a centrar la atención en la formación del profesorado.

Así, la intención de marcar un cambio en la manera en que se forman a las nuevas generaciones de ciudadanos, y sus mejoras que puso empeño en el perfeccionamiento de las prácticas educativas, dirige la atención a la formación de maestros y profesores de enseñanza primaria y secundaria respectivamente.

Cuba y EU, comparten esta preocupación en las últimas décadas y el estudio de los trabajos de autores como: Ruiz (2008); Bastida (2009); Addine (2010); Torres (2018), en Cuba, permiten conformar el marco común de la diferencia en este tema.

Sin embargo, es preciso considerar que en EU y en Cuba, los cambios y la renovación de la educación ocurren en varios niveles distintos simultáneamente. Y se caracterizan por establecer regulaciones que han transitado de modelos centrados en la evaluación del desempeño a la búsqueda de propuestas que dejen su impronta en la formación y desarrollo del docente como un proceso continuo e integral en que se comparten responsabilidades del gobierno, las instituciones formadoras y las escuelas.

Estados Unidos, desde finales del 90 hasta la fecha, diseñaron cambios significativos que se implementaron tanto a nivel de escuelas, distrito local, como en los Estados de la Unión. En ellas la formación docente, se asume como la piedra angular de la reforma, al descansar en ellos la concreción de los propósitos, contenidos, metodologías que respondan a las demandas del mundo actual.

En Cuba, esta idea es considerada un eje vertebrador de las decisiones asociadas al perfeccionamiento educacional y son los docentes y directivos escolares los que participan en el diseño e implementación de las

transformaciones. En este marco, el gobierno convoca al reconocimiento social y apoyo leal a las iniciativas de los docentes que asumen la formación permanente como base de su desempeño y apoya desde el marco normativo las decisiones curriculares y metodológicas para fortalecer las prácticas renovadoras en la formación docente de cualquier modalidad.

Tal postura se puede confirmar al convertir este tiempo en una línea de investigación nacional a las que cada año se suman decenas de propuestas, generadas de cada territorio como experiencia y resultados científicos asociadas a los programas de maestría y doctorado en Pedagogía que se desarrollan en las Universidades de todo el país.

El estudio de sistematización realizado por López & Senra (2018), advierte diversos temas de interés que dibujan un amplio marco de proposiciones ante problemas de formación en los que se enfatiza en: el desarrollo de habilidades, los procesos de formación en la escuela; la calidad de los procesos académicos (hasta otros temas más actuales asociados al modo de actuación, el desarrollo metacognitivo la promoción de la lectura. Sin embargo, estas propuestas enfrentan al mismo tiempo realidades que plantean nuevos retos de orden cuantitativo y cualitativo.

Durante décadas y sobre todo en los años 80-90 del siglo pasado en ambos países se vieron convocados a enfrentar el desafío que representa para los sistemas educativos el aumento de cobertura en la educación básica y al mismo tiempo la necesidad de fortalecer y mejorar la profesión docente como instrumento fundamental para alcanzar las metas educativas planteadas.

En consecuencia, con mayor o menor cumplimiento de tan altas expectativas, el siglo XXI impuso retos nuevos; sobre todo, acentuó la necesidad de profundizar en la formación de los docentes, abriendo las posibilidades de aportar a la conformación de un modelo de formación que recogiera los resultados científicos y prácticos que se acumulaban a nivel mundial y nacional.

La continuidad de ideas acerca de quiénes deben ingresar, qué necesitaban saber los docentes, dónde y quiénes participan en el proceso y en general qué modelo de formación seguir, centraron, como otras veces, la discusión; pero, sin dudas, se compartió con otros sistemas educativos en el mundo, la posición de crear un marco común de referencia que con independencia de las diferencias permitirá validar las posturas teóricas asumidas a nivel mundial. En este marco ambos países asumen que:

- El docente se concibe como un profesional, pues debe estar preparado para enfrentar los cambios científicos, tecnológicos y sociales, el maestro debe ser reflexivo.

- Es mediante las prácticas de colaboración, reflexión y de interacciones significativas que ayudan al docente a mejorar sus competencias en terreno.
- La formación de los docentes se vincula al proceso de profesionalización a lo largo de la vida; pero esta deberá asegurar la regulación y acreditación profesionales (licencias, certificados).
- Las actividades de formación deben propiciar el desarrollo profesional centrado en facilitar la adquisición de nuevas teorías y prácticas pedagógicas.
- Los docentes también aprenden por sí mismos, y con otros pero también aprenden en el tiempo invertido fuera del aula, por lo que es necesario considerar todas las oportunidades y espacios que comparten como parte de su formación permanente.
- Las escuelas se convierten en espacios de formación y desarrollo profesional en la medida que los propios docentes avalan sus necesidades, creencias y prácticas culturales antes de decidir cómo y en qué contexto específico van a formarse.

Estas concepciones legitimadas en las políticas educativas de estos países, permiten identificar los saberes que se priorizan en el proceso de formación al considerar que existe una relación directa con las demandas sociales. En este caso, las respuestas se hicieron corresponder a cada interrogante:

¿Qué necesitan saber los maestros?

Al responder esta interrogante es posible advertir la existencia de tres grupos de saberes identificados a través de la historia:

- un primer grupo refieren el saber teórico y metodológico necesario para el desempeño de la compleja actividad pedagógica y didáctica.
- un segundo grupo se relaciona directamente con el contenido disciplinar que según la especialización y el nivel educativo se hace corresponder con lo que deben conocer para poder impartir la asignatura y establecer las relaciones intra e interdisciplinarias que son necesarias en el nivel o grado que trabajarán.
- un tercer grupo de saberes, que por su implicación en el desarrollo de la cultura personal y general que debe poseer un docente se incluyen con un enfoque implícito, transversal.

A pesar de coincidir en esta posición en las últimas décadas la mayoría de las instituciones formadoras de docentes de Estados Unidos enfatizan e incluyen en las evaluaciones para recibir la certificación inicial una clasificación más amplia de los saberes profesionales al distinguir de manera independiente los conocimientos que tiene implicación en el proceso de enseñanza (de

estrategias educativas y de enseñanza aprendizaje; para comprensión de los estudiantes y conocimiento del currículo y de materiales curriculares); como otros conocimientos relacionadas con el contexto de los estudiantes y la predisposición para el estudio a sus estudiantes, sus familias y sus escuelas.

Desde este tipo de conocimiento se les exige dominar los recursos para involucrar a las familias en el proceso pedagógico que se desarrolla en la escuela así como las estrategias, técnicas y herramientas diseñadas para crear y sustentar una comunidad o entorno del conocimiento y la habilidad para utilizarlas.

Otro grupo de saberes alude por un lado al conocimiento, destrezas y la predisposición que deben poseer para trabajar con la diversidad cultural lingüística y social, lo que obliga a trabajar en escuelas bilingüe o multilingües y donde su influencia y apoyo a la justicia social de estas minorías permiten al docente convertirse en un agente del cambio social.

Por otro lado, enfatiza en el dominio de las metodologías para aplicar las tecnologías al currículo y la tecnología toda vez que las escuelas en Estados Unidos son avanzadas en el uso de programas de computación, Internet u otras formas de tecnología, lo que exige de docentes experimentados.

En Cuba, la delimitación del modelo de formación desde un perfil profesional basado en funciones y tareas de desempeño permite modelar el contenido del currículo desde referentes muy similares a los que utiliza EU. Pero el saber cultural general, tiene la intención de aportar a la formación humanista del futuro docente y acentúa en su condición de revolucionario, patriota toda vez que como intelectual está comprometido a ser continuador de un legado histórico y pedagógico. Si el docente sistematiza y profundiza en materias relacionadas con la filosofía, a historia; la lengua materna, aspectos de economía política que le ayudan a comprender las bases políticas y culturales de nuestra nación y comprender el papel de la educación en este proceso.

Al mismo tiempo el grupo de disciplinas y asignaturas pedagógicas permiten acceder al conocimiento necesario para caracterizar el desarrollo integral de la personalidad de sus alumnos y del grupo escolar, diagnosticar sus necesidades, orientar a la familia y gestionar los apoyos especializados en el marco de la escuela o de los servicios intersectoriales que se dispone en cada territorio.

De igual modo se enfatiza en el saber profesional de dirección de proceso, orientación educativa y el trabajo comunitario todo ello tomando como base el saber asociado

a la investigación como método y proceso que lo distinguen como docente investigador de su práctica educativa áulica o sociocomunitaria. Estos saberes que estructuran el currículo son básicos para egresar y constituyen el referente formativo de la práctica, por tanto exámenes, exposiciones de informes de investigación, la certificación de las habilidades por tutores y directivo de las escuelas donde realizan la práctica laboral y el seguimiento a la formación a partir de los colectivos de profesores durante cada año académico, permiten avalar el dominio y desarrollo prospectivo de cada uno de los estudiantes de carreras pedagógicas.

Pero, en este ámbito, los dos países enfrentan el desafío que siguen marcando la agenda de desarrollo: por un lado, la dinámica del progreso tecnológico demanda de los docentes un esfuerzo constante por actualizarse en los nuevos programas, sitios, aplicaciones que puedan ser utilizadas en las actividades de aprendizaje, lo cual viene sentando las bases de una nueva didáctica.

Por otro lado, sobre todo en EU, el aumento de los movimientos de educación multicultural y bilingüe en el siglo XXI, suscribe no solo el derecho a la igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los niños, sino exige, docentes con conocimientos y actitudes para trabajar con niños y familiares, con diversas trayectorias culturales, lingüísticas y/o socioeconómicas.

Este problema en Cuba aun no emerge con la relevancia que tiene en EU pero se advierte la necesidad de repensar la formación de docentes para el trabajo con grupos vulnerables, comunidades complejas y familias disfuncionales, lo cual está demandando, hace ya algunos años, la inclusión en el currículo asignaturas propias o electivas temas asociados a la educación emocional, el aprendizaje social y la formación de docentes resilientes capaces de mantener el control y su función orientadora en las más difíciles situaciones de conflicto.

El estudio de este tema también comienza a ofrecer evidencias de la necesidad de incluir en los programas de formación docente, materias y espacios para que los futuros docentes aprendan a vivir con salud, sobre todo dominen las técnicas de autocuidado y de control emocional de manera que puedan superar los conflictos, evitar enfermedades profesionales y alargar su vida profesional con éxito. La tendencia en Cuba es a ubicar estos saberes como ejes transversales o como cursos optativos y electivos o formar parte de las estrategias y proyectos educativos que desarrollan la carrera a partir de las características y el diagnóstico.

Se impone repensar en este ámbito las necesidades que los docentes aprendan a aprender de su práctica, con un

dominio metacognitivo y entrenamiento emocional afectivo que les permita una mejor comunicación y un liderazgo formativo en toda la comunidad educativa. Sin embargo, para lograr, este propósito es necesario identificar:

¿Dónde y quiénes participan en la formación de los docentes?

Ambos países cuentan con programas de formación de pre y posgrado en el que las instituciones de Educación Superior se convierten en las entidades responsables. Académicos, profesores, especialistas, investigadores y otros docentes en ejercicio con experiencia, se identifican como los principales formadores al concebir sus influencias de manera concatenadas según el modelo de formación que se asume en cada país.

Sin embargo, en estos años la idea de que las escuelas con resultados positivos en el proceso educativo y los docentes con experiencia se convierten en una fortaleza para formar nuevos maestros. Por tanto, las universidades y las escuelas harán una red de comunicación e intercambios para conseguir el objetivo de formación, por lo que ésta relación se sedimenta en el respeto a la experiencia y los conocimientos que unos y otros aportan al proceso.

En Cuba estos centros se les ha llamado, en las últimas décadas, micro universidades, entidades laborales y unidad de formación para expresar la implicación que tienen como centro formador toda vez que constituyen el espacio de confrontación de la teoría, una oportunidad para identificar temas, proveer y aplicar los conocimientos y generar otros aprendizajes que pueden construirse en el intercambio diario entre estudiantes de diversos años académicos y los profesores en ejercicio que también poseen diferentes vivencias y experiencias profesionales.

En este caso, el mayor desafío que enfrentan los que diseñan y desarrollan el currículo de formación docente de pregrado está en conseguir la articulación y armonización de influencias para que el estudiante pueda configurar su aprendizaje desde la racionalidad teórico práctica que tiene "aprender en escenarios reales". Por tanto, valdría preguntarse entonces:

¿Qué características tiene el modelo de formación docente?

La formación docente en Estados Unidos, al igual que en otros países, se ha descrito como el proceso de largo plazo que incluye oportunidades y experiencias planificadas con el propósito de promover el crecimiento y el desarrollo profesional del docente, que permite la apropiación de los conocimientos habilidades y actitudes necesarias

para enfrentar la complejidad de la formación de la nueva generación de ciudadanos.

Este proceso es diversificado en sus formas, puede identificarse con programas de instrucción y desarrollo profesional, talleres, cursos en institutos y reuniones profesionales, desempeño de actividades en calidad de mentor, la realización de estudios de investigación, presentaciones en conferencias, capacitaciones, en las que el docente tiene oportunidades para aprender.

Desde los años 90 en EU, el modelo de formación docente en EU, tiene características según cada Estado de la Unión pero en su conjunto, se inclina en la dirección de implementar un modelo orientado al desarrollo profesional de docentes desde un paradigma basado en el constructivismo en el que a los maestros se les trata como educandos activos dedicados a las tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión.

En Cuba, el modelo de formación práctica investigativo acentúa la creación de las condiciones necesarias para que el estudiante pueda actuar críticamente, ante los problemas de realidad educativa, dilucidar las teorías que hay detrás de los análisis y propuestas y sobre todo lo prepara para que pueda desvelar las limitaciones y potencialidades que él posee para implicarse con compromiso en la tarea de educar. El propósito de este modelo de relación teoría- práctica. Sustentado en la reflexión crítica y la utilización del método de investigación científica otorga un significado especial a todos los espacios y oportunidades que el estudiante tiene para aprender a lo largo de la vida profesional, por tanto la formación inicial es un tramo formativo que prepara las condiciones para que pueda aprender a aprender en su día a día y con sus propios compañeros y alumnos.

Se comprende así que en ambos países la formación de los docentes se concibe como un proceso de largo plazo toda vez que se reconoce que el docente aprende a través del tiempo, como resultado, de las experiencias que se generan en las actividades diarias y en las que los docentes en formación relacionan los conocimientos previos con experiencias nuevas. Pero es preciso reconocer que un elemento catalizador son las intervenciones de apoyo continuo y regular que recibe él de los docentes y directivos que comparten su actividad en las escuelas.

En este marco, los programas de formación inicial o pregrado suelen incluir en el currículo y en las prácticas pre profesionales actividades como grupos de estudio y de investigación, debates formales e informales de intercambio con docentes experimentados, diseñadas para orientar o apoyar el aprendizaje del estudiante -e incluso al recién graduado-.

En general, estos docentes experimentados pueden llegar a convertirse en tutores lo cual les hace partícipe del programa formativo y a la vez se convierte en una vía para estimular su propio desarrollo profesional.

De acuerdo con este modelo, las escuelas en EU, se transforman en comunidades comprometidas en las que los docentes se involucran en su propio desarrollo profesional convirtiendo las actividades de aprendizaje (en el lugar de trabajo, ya sea en grupos de estudio, en la investigación o la reflexión de resultados recogidos en los portafolios) en una oportunidad para alcanzar mayor conocimiento, dominio de sus prácticas y disposición para enfrentar la reforma (Cochran-Smith, et al., 2012)

En Cuba, las escuelas han tenido a bien llamarse microuniversidades, entidades laborales de base o unidades de formación en correspondencia con las tareas e implicaciones en el proceso formativo. Bajo esta concepción el estudiante se inserta en la escuela y participa en todas las actividades como observador o como un participante activo al encargarse de la dirección del proceso pedagógico, enseñanza aprendizaje o de orientación familiar o comunitaria así como llevar a cabo investigaciones que aporten a la comprensión de los problemas educativos y sociales.

De igual modo, en ambos países existen diferentes programas alternativos de formación docente que siguen el modelo de desarrollo profesional desde la práctica. En el caso de EU se cuenta con la formación inicial o de pregrado y además ofrecen cursos intensivos diseñados para otorgar certificaciones provisorias a quienes una vez graduados de otra especialidad y con título universitario desean ingresar a la docencia. En Cuba los graduados del nivel medio tienen derecho a ingresar en la formación universitaria y en los colectivos pedagógicos en los que laboran se prepararán en aspectos metodológicos y normativos esenciales para cumplir con las exigencias del sistema educativo en el que laboran.

Aun así los sistemas educativos de EU y Cuba, comparten el criterio de que es importante que todo docente comience su actividad profesional una vez finalizado el programa de formación pedagógica y al mismo tiempo puedan continuar los estudios académicos necesarios.

De este modo se explica que en ambos casos se valoriza la contribución del trabajo en equipo y colaborativo que pueden y deben llevarse a cabo en los centros donde estos docentes no titulados se desempeñan en calidad de mentores o tutores (en EU) o mediante el trabajo metodológico que desarrollan los colectivos pedagógicos (en Cuba). Una u otra forma se identifica como oportunidad en las que se ayudará a los futuros docentes en la

compleja tarea de enseñar, y se contribuye a su formación profesional.

De igual modo es preciso incluir en este análisis la referencia a la formación de posgrado que le otorga continuidad y seguimiento a la formación de pregrado. Al respecto cursos, talleres, eventos, intercambios convocados por las direcciones de educación u otras entidades que colaboran con el propósito de formación del docente se ofrecen como propuestas a valorar por los propios docentes en ejercicio para asegurar su actualización en materias psicopedagógicas y de la especialidad en que se han formado o se desempeñan.

De igual modo la evaluación profesoral se convierte en un elemento dinamizador de la formación continua del docente al develar no sólo el resultado de su desempeño sino también dejar planteadas las necesidades de preparación ante los problemas y desafíos de la práctica pedagógica.

En EU, los exámenes por nivel y disciplina sustentan una certificación inicial al egreso del proceso de formación y una certificación permanente, que exige un año de inducción y tres años de ejercicio profesional, pero, el proceso de certificación no se vincula directamente con los procesos de formación, ni tiene consecuencias para estos, sino que se le entiende más bien como un proceso personal de los candidatos que el estado apoya mediante mecanismos de formación continua.

En la última década se inscriben una serie de nuevas definiciones de estándares, que parecen apuntar hacia un fortalecimiento de la acreditación y un mayor énfasis en los desempeños prácticos y la articulación de los centros con las universidades pero esto exige nueva forma de pensar la formación. Implica un cambio conceptual importante, que requiere la existencia de buenos mecanismos de selección de docentes, un sistema de evaluación por competencias muy afinado, un modelo de gestión que permita armonizar la formación con el funcionamiento de las escuelas y un marco para que la alianza entre las escuelas y las universidades pueda funcionar.

En Cuba la evaluación es también una vía para estimular los esfuerzos y los resultados y un recurso para proyectar el desarrollo profesional del docente en el próximo periodo lo que asegura la continuidad y el acompañamiento a la formación y desarrollo profesional. Sin embargo, aún puede ser una arista más explotada para estimular iniciativas de desarrollo profesional al diferenciar los esfuerzos en materia de investigación, participación en eventos e innovación pedagógica.

La acreditación de las carreras de formación docente es reciente, pero marcha con entusiasmo y posee un marco legislativo que sirve de guía. En él se pone atención en la calidad del proceso formativo, reconociendo la profesionalización del claustro, la satisfacción de los estudiantes y, sobre todo, en la pertinencia del programa.

Al hilo de estas consideraciones la tendencia formativa sin embargo sigue otorgando un papel importante a la universidad y de acuerdo con Rodríguez (2010); y Hermida (2013), las asociaciones entre las escuelas y universidades tienen tareas asociadas a crear nuevos escenarios para el desarrollo con un enfoque inclusivo desde el que sea posible superar barreras institucionales para responder a las necesidades educativas y de formación del docente que se puedan identificar en el terreno.

Así las escuelas y las instituciones de formación docente apoyan las iniciativas de desarrollo para todo tipo de docente, sean estos nuevos o experimentados, de manera que incluso después de muchos años en la profesión estos puedan continuar aprendiendo y mejorando sus técnicas pedagógicas.

En la mayoría de los Estados del Unión se reconoce que las escuelas y las instituciones de formación docente son socios igualitarios. Las escuelas son comunidades cuyos integrantes (niños, maestros y administradores) se consideran educandos activos y el personal de las escuelas (maestros, rectores, administradores, dispone de algo de tiempo y algo de recursos financieros y humanos para apoyar el crecimiento y el aprendizaje permanente del maestro. Sin embargo, es limitado el tiempo de los docentes para dedicarse a su propio desarrollo profesional, ya que se les exige que estén en el aula en todo momento.

Esta situación en Cuba ha sido atendida como reclamo de los propios docentes ante las exigencias de profesionalización y desarrollo profesional que se demanda por la sociedad y el propio sistema educativo. Las soluciones han cursado desde medidas internas hasta la identificación semanal de horas de autopreparación, superación o investigación ya sea el caso de cada docente pero, es un derecho inalienable el disponer de media o una jornada laboral semanal para este tipo de actividad. A esto se agrega, como se apuntó antes, que el propio sistema de trabajo de la escuela tiene incluido los tiempos y espacios de reuniones de docentes en los que al priorizar el trabajo metodológico como eje articulador de la gestión académica y educativa, los docentes socializan, observan a su colegas, planifican junto a otros docentes actividades curriculares o extracurriculares; reflexionan, comparten experiencias y aprenden procedimientos metodológicos

que les facilita su desempeño en las condiciones concretas de la escuela donde trabajan.

En EU, se reconoce que las escuelas y otras instituciones sociales proporcionan al docente apoyo a iniciativas de crecimiento profesional impulsando la creación de grupos de estudio, de investigación, asociaciones entre maestros o entre escuelas y otras instituciones y entregándole tiempo y otros recursos que le permitan hacerlo. Además se identifican fundaciones y organizaciones profesionales (públicas y privadas) externas al Departamento de Educación Nacional y Estatal, que ofrecen otras oportunidades de desarrollo permanente y profesional a docentes.

En el caso de Cuba las experiencias de relación intersectorial con el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Salud Pública y la Asociación de Pedagogos de Cuba valorizan las posibilidades que ofrecen las iniciativas de desarrollo profesional a los docentes pero aún estas iniciativas no son masivas. Igual existen otras asociaciones como la Asociación de Comunicadores, la Unión de Escritores y Artistas de Cuba que por su encargo y orientación pudieran insertarse de manera directa en la formación de docentes y en eso se debe trabajar para proyectar una mayor intersectorialidad a este proceso.

Sin duda ambos sistemas educativos comparten preocupaciones, problemas e iniciativas para construir un sistema de formación docente coherente con las exigencias del mundo actual y las condiciones de cada contexto. Unidos en la convicción de que el maestro es clave para cualquier reforma y que los esfuerzos advierten acerca de la racionalidad que subyace en el análisis del tema y en las decisiones que marcan el proceso. Por tanto, es una condición obligada plantearse la interrogante:

¿Dónde estamos ahora y hacia dónde vamos?

Las ideas de las que parte esta reflexión advierten que no es tiempo de rupturas sino de continuidad y consolidación de las iniciativas y experiencias, el cambio no está en la orientación que ya se aprecia en las concepciones sino en las prácticas de los administrativos, de los profesores universitarios y de los propios estudiantes y docentes en ejercicio que en calidad de tutores, o mentores colaboran en el proceso formativo.

Por tanto, las autoras asumen que los sistemas educativos de EU y Cuba están llamados ahora a la profundización de las reformas y a implementar propuestas que aun cuando respondan a realidades contextuales permitan aplicar las experiencias y conocimientos que genera la formación del talento humano en otras partes del mundo. Algunas de ellas han sido aplicadas en estos países pero que aún no son identificadas por su contribución ya sea

por falta de estudios que avalen la relevancia o por constituirse iniciativas aisladas.

Así, en los próximos años, la formación de docentes para estos dos países tiene que ser un proceso cada vez más activo, reflexivo y centrado en la práctica escolar y social, pero sobre todo en la oferta que permita el seguimiento personalizado del graduado con una visión prospectiva de su desarrollo profesional que tenga implícita todas las posibilidades para que cada docente tenga un acompañamiento en el descubrimiento y redescubrimiento de sus potencialidades para ser docente.

En EU, la amplia diversidad y compleja organización del país tiene sus propias ventajas para experimentar y poner en marcha un mayor número de iniciativas innovadoras y todo parece indicar la acogida de los programas *Docentes para una Nueva Era* y la propuesta *Nuestro futuro, nuestros profesores*.

El primero incluye actuaciones orientadas a generar una base de conocimiento mayor para la docencia y la formación docente; atraer estudiantes capaces, diversos y comprometidos con la profesión; rediseñar los programas de formación para fortalecer los vínculos entre las artes y las ciencias y entre la teoría y la práctica; reformar las condiciones de trabajo en las escuelas, así como desarrollar y monitorear estándares externos para los programas, tanto como para los candidatos a la docencia y los docentes que ya están ejerciendo. Se incluye también el desarrollar investigación rigurosa y dinámica centrada en la docencia y la formación docente.

Por otra parte, *Nuestro futuro, nuestros profesores* es un programa que ha promovido el modelo de programas eficaces de enseñanza y la asociación entre universidades y escuelas más carenciadas. Además, se ha proporcionado apoyo a los profesores noveles y se han implementado programas para permitir el acceso a la profesión de candidatos proveniente de otros ámbitos laborales.

Urge acoger el cambio como una oportunidad para revelar la responsabilidad de todos los implicados acortando las distancias entre las instituciones formadoras de docentes, las escuelas, las asociaciones no gubernamentales que estimulan el desarrollo de la educación de manera que todas confluyan no solo en sus propósitos sino en la diversificación de alternativas de formación y desarrollo profesional creando una abanico de posibilidades a las que cada docente pueda ajustarse para continuar su desarrollo y a la vez les permita acentuar el sesgo identitario que debe tener el docente para ser reconocido a nivel social.

Apremia entonces ampliar las vías de estimulación y socialización de los resultados del proceso formativo de los docentes, ampliar las posibilidades de participación de encuentros nacionales e internacionales para docentes, impulsar la acreditación de las carreras y de las escuelas como centros de formación, que permita la implementación de ofertas formativas mayores posibilidades de acceso a los docentes en ejercicio.

Al mismo tiempo, es preciso optimizar el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, las páginas web, los programas radiales y televisivos dedicados a la superación de maestros, según la experiencia cubana, pero deberán superar el enfoque informativo y pasar a la interactividad acreditando los aprendizajes desde allí ofrecidos, mediante sistema de matrículas y exámenes de certificación.

Estas ideas, sin embargo, adeudan otras propuestas tales como: reconocer mediante estímulos a los docentes que introduzcan innovaciones en cada escuela los que, avalados en sus experiencias, colaboran en la formación de los nuevos maestros, a los que el amor y el regocijo les permiten superar los obstáculos y siguen aprendiendo a Ser docente.

CONCLUSIONES

Más de 30 años como maestras y profesoras; más de 20 años dedicados a la formación docente en Cuba y sistematizando las teorías y experiencias en Iberoamérica en este tema, han permitido a las autoras identificar la necesidad de acercarnos al estudio de las posiciones compartidas también con EU, pues resulta una necesidad acercarse al tema desde una perspectiva más global. En este propósito, el ejercicio permitió confirmar que existen aspectos claves de este proceso es preciso asumir como referente para comprender el alcance del momento en que vivimos y enriquecer las posiciones que asumimos de cada sistema educativo.

Diferencias en cuanto a la centralización (en Cuba) y descentralización (en EU) de los sistemas educativos, no limita la posibilidad de compartir ideas como: asumir modelos de formación docente con enfoques crítico y reflexivo, orientado al desarrollo continuo del profesional, en las cuales partiendo de analizar la realidad y de la experiencia del propio docente en formación se promueva el acercamiento a la ciencia y la innovación como una oportunidad legítima de todos a contribuir al desarrollo de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, esto explica que incluir la investigación como centro del proceso formativo, el trabajo metodológico y estimulando el desarrollo metacognitivo del estudiante se puede aportar a

la formación de un docente crítico, renovador, capaz de valorar la obra pedagógico que le antecede y comprometido con el perfeccionamiento continuo de la educación.

Este trabajo, que se presenta como una respuesta a la convocatoria, permitió confirmar que a pesar de las diferencias culturales (ideológicas) los problemas que en materia de formación docente compartimos también posturas teóricas y prácticas aquí referenciadas, pero que no escapan a la posibilidad de confrontación pues las autoras reconocen que estos apuntes dejan más preguntas que respuestas pero que al haberlas planteado, están marcando una nueva etapa de su formación.

Reconocemos la posibilidad que brinda el estudio del tema en EU para comprender la necesidad de diversificar los tipos de formación y los contenidos. Los primeros, sobre todo, para aquellos que se dirigen a los profesionales que se reorientan a la docencia, para elevar el reconocimiento al desempeño profesional del docente ante la sociedad y ante los que vienen a este sector por las razones que fuera. Los segundos, porque alerta acerca de las implicaciones que tiene la emigración para los procesos de educativos y sienta pautas para comprender el reto que significa formar a un ciudadano para el mundo del mundo.

El tema, sin embargo, deja abierto otras interrogantes que podrán encontrar espacio en otros eventos quizás interesa saber más de los métodos, de las didácticas especiales de las disciplinas que se incluyen en el currículo, de los temas de formación ético, profesional o de las maneras en que se evalúa el desempeño o se acredita una escuela como centro formador. Estos temas aflorarán en los intercambios y sin dudas serán apuntes para otros trabajos como estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (2010). La superación pedagógica de profesores en Cuba. Congreso Internacional Universidad 2010. La Habana: MES.
- Bastida Lugones, L. (2009). Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del PGI de Secundaria Básica en la microuniversidad. (Tesis Doctoral). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Cochran-Smith, M., et al. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844–880. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/cade/2a79a76ae3660e7617c3d19e5a8fdb60258b.pdf>

- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and American future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47. Recuperado de <https://chalkboardproject.org/sites/default/files/Teacher-Education-the-American-Future-JTE.pdf>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Mejores Prácticas de Desarrollo Profesional Docente en Estados Unidos. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 356-369. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6360146.pdf>
- Hermida, N. (2013). Las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial docente. (Tesis Doctoral). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
<http://saludparalavida.sld.cu/modules.php?name=new&file=article&sid=193>
- López Rodríguez del Rey, M., & Senra Pérez, N. (2018). Sistematización del tema Investigación científica en la formación docente. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos (Inédito).
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.
- Rodríguez, R. (2010). Modelo de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje para profesores en formación en las microuniversidades politécnicas. (Tesis Doctoral). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Ruiz, M. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Recuperado de
- Torres, Z. L. (2018). La promoción de la lectura en la formación inicial docente de las carreras universitarias. (Tesis Doctoral). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.