

DOCUMENTOS

Plan de cooperación Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente⁽¹⁾

XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*

Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003

Documento de trabajo

Introducción

La OEI pone a disposición de las administraciones iberoamericanas y de todos los actores involucrados en la temática, esta propuesta de cooperación y abre el debate y la discusión para la renovación de ideas y la formulación de estrategias y de políticas tendientes al fortalecimiento de las políticas de formación docente en Iberoamérica, que dé continuidad a la metodología de cooperación desarrollada en los últimos años, tanto en lo referido a las estrategias de diseño y construcción de proyectos, como a las de su desarrollo⁽²⁾. Lo que caracteriza principalmente a este estilo de cooperación es una mayor aproximación a las administraciones de los países y a los actores involucrados en la temática para permitir construir así, con sinergia de esfuerzos y recursos, nuevas prácticas de cooperación orientadas a elaborar un saber colectivo, más cercano a las inquietudes y propósitos de los ministerios de educación y de otras instituciones implicadas. Se trata por tanto de conceder mayor participación y protagonismo a los responsables de las políticas de formación docente para articular diferentes acciones en desarrollo y coadyuvar a la sustentabilidad de los procesos de transformación iniciados.

Lo que hoy estamos presentando no pretende constituirse en un plan cerrado de trabajo. Por el contrario se trata de acompañar a los decisores de las políticas educativas de los países para la construcción de nuevas miradas, enfoques y perspectivas sobre la educación y la formación del profesora-

do que permita ampliar el abanico de estrategias para abordar la temática.

Con el fin de iniciar esta línea de trabajo, la OEI ha venido recabando y sistematizando, en el último año, una gran cantidad de información sobre la situación de los subsistemas de formación docente, referido tanto a lo curricular como a lo institucional, a las formas de acceso a la profesión docente, distintas modalidades de desarrollo profesional, etc. Asimismo se ha hecho hincapié en recopilar toda aquella información sobre políticas y programas de las administraciones en los últimos diez años, que dan cuenta de los avances y perspectivas de los países en el tema de formación.⁽³⁾

En abril de 2003 se convocó un Seminario Taller sobre Condición y Profesión Docente en Cartagena de Indias (Colombia), que reunió a representantes de las áreas de formación docente de las administraciones de todos los países de la región .

Este encuentro tuvo como objetivo la constitución y puesta en marcha de la Red Iberoamericana de Formación Docente con los ministerios de la región. El propósito de esta red, en una primera etapa, será: a) actualizar, sistematizar y difundir información y estudios sobre el estado de situación de la región referido a la formación inicial y permanente de maestros y profesores, y b) identificar y analizar las problemáticas más relevantes que orienten la definición de líneas de cooperación.

En esta reunión, además de constituirse la Red de Formación Docente, se actualizó y contrastó información con los países, se intercambió lo actuado

* Este documento fue tomado de: www.Forusa.org/news/

y proyectado en políticas de formación docente; se debatieron algunos de los aspectos que generan mayor tensión en este ámbito y se consensuaron algunas posibles líneas de acción de cooperación.

La especificidad de lo que hoy estamos presentando debería ser el constituirse en un punto de partida para la discusión y el debate sobre la identificación de la información más relevante, disponible y actualizable por un lado y, por otro, de las temáticas prioritarias, enfoques y tendencias de la formación de maestros y profesores; todo ello con el propósito de hacer más pertinentes y sostenibles las acciones de cooperación que se definan y acuerden en este marco.

Estado de Situación de la Formación Docente en Iberoamérica: Organización, Desafíos y Perspectivas

Asistimos a un replanteamiento del ejercicio docente, de las nuevas tareas de la enseñanza y de las implicaciones que tales revisiones tienen en el campo de la formación permanente del profesorado. Este hecho se vincula a los cambios profundos que se están produciendo en diversos terrenos, que ponen en cuestión las propias bases de la escuela y de la formación y práctica de maestros y profesores.

La formación docente, como variable estrechamente vinculada a la calidad y equidad en los sistemas educativos, viene siendo observada desde la década de los ochenta en todos los países del mundo. En América Latina los índices de repitencia, desgranamiento y sobreedad continúan siendo significativos en los sistemas educativos. Según datos de la CEPAL (1999) el 26,4 % de los alumnos de zonas urbanas y el 50,7 % de zonas rurales no finalizan la primaria, estos porcentajes se concentran en los estratos de más bajos ingresos de la sociedad. Por otro lado las evaluaciones realizadas en los países señalan bajos rendimientos en relación a los contenidos mínimos prescritos y dificultades recurrentes.

Durante los noventa surge la proclama por una mayor autonomía docente y el paso de un concepto de docente vocacionalista a un docente profesional. Los estudios y la producción bibliográfica sobre la temática es rica tanto en Europa como en América Latina. Todos estos trabajos advierten sobre la ne-

cesidad de que el cambio escolar debe ir acompañado por procesos de renovación en el profesorado, ya que este puede ser un catalizador o inhibidor decisivo en cualquier proceso de transformación escolar.

Así, en los noventa detectamos el empeño puesto en que los docentes se «perfeccionen», «reconviertan», «actualicen», según las distintas miradas que se hicieron del problema. No fue una cuestión menor para los espíritus reformistas normalizar las habilidades, «competencias», de los docentes para una nueva escuela, es decir, que se apropiaran de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI.

En estos años, el Estado, a través de instituciones de capacitación, universidades, redes de distinto tipo, junto a gremios y otras instituciones de la sociedad civil, encara el proceso de perfeccionamiento continuo del profesorado, con poca evaluación, poca capacidad de aprendizaje colectivo y muchas veces con efectos paradójicos.

Sin embargo, tal vez haya sido un paso necesario para detectar modalidades más eficientes en relación a la necesidad de atender disfunciones coyunturales y a contribuir a un cambio de paradigma formativo.

Desde el punto de vista de los gobiernos de los países de Iberoamérica que están implementando políticas de transformación, la formación continua del profesorado es entendida no sólo como herramienta de difusión de los cambios e innovaciones introducidos en todos los niveles del sistema para el mejoramiento de la calidad de la oferta, sino como necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que deben prepararse continuamente los docentes.

En definitiva, la cuestión última es encontrar las mejores estrategias para que los cambios educativos lleguen a conectar con las múltiples realidades de profesores y de centros, que serán la clave de su puesta en marcha.

Sin embargo, tras este consenso visible se albergan no pocos problemas para los responsables gubernamentales de la definición y gestión de políticas que afectan a la formación del profesorado:

- la heterogeneidad y desarticulación de la organización institucional de la formación de grado de los docentes
- el alejamiento de los circuitos de formación de la

práctica escolar y de los contextos socioculturales de donde provienen los alumnos

- la desarticulación de los circuitos de capacitación y postgraduación
- la segmentación y la lógica deductiva de los planes de formación
- los sesgos propios de las tradiciones curriculares en la formación para los diferentes niveles, desatendiendo u omitiendo cuestiones referidas al conocimiento y a la comprensión de diferentes culturas, peculiaridades de la comunidad; religiones, etnias, formas de funcionamiento de la sociedad, es decir, cuestiones referidas al aprender cada vez más, a *comprender y a sentir con el otro*.
- desarticulación interinstitucional (centros de formación: universidades o institutos superiores y escuelas)
- las condiciones que obstaculizan la profesionalización no sólo de los docentes sino también de los formadores de docentes
- el desconocimiento de los procesos y condiciones reales del trabajo docente.

Esta problemática se mantiene sin encontrar soluciones adecuadas y fundamentalmente sostenibles en el tiempo. No es que haya ausencia de esfuerzos políticos, por el contrario, en los últimos años parecen haberse desarrollado una serie de avances entre los cuales pueden señalarse:

- desplazamiento hacia el nivel superior de la formación de maestros y profesores, usualmente denominado «terciarización» de la formación docente
- consenso en la concepción de la formación del docente como continua, que se inicia en el momento en que un individuo se comienza a preparar para el desempeño para la tarea docente y continúa a lo largo de toda su carrera profesional
- propuestas de renovación de las instituciones de formación para que puedan albergar a su vez programas y proyectos de formación inicial, actividades de formación continua, prácticas de acompañamiento a las escuelas y sus equipos y trabajos de investigación – acción. Renovación curricular de la formación inicial
- involucramiento de las universidades en programas de formación docente continua
- constitución de redes de capacitación y actualización docente

En el marco de esta rápida panorámica sobre el subsistema de formación docente en la región, y sin intentar ser exhaustivos, la percepción que los profesores tienen de su tarea merece algunas reflexiones.

Investigaciones que se han llevado a cabo en diferentes países de la región muestran que un alto porcentaje de docentes manifiestan que si pudieran volver a elegir optarían por otra profesión, fundamentalmente porque « no se reconoce a los docentes».

Contrariamente a lo que el sentido común, podría pensar las malas condiciones laborales, entre las que se incluyen salarios insuficientes, no son, a la hora de ponderar su apego o desapego a la docencia, más fuertes que lo que ellos sienten como un fuerte desprestigio social. Desprestigio asociado a la percepción que la sociedad tiene con respecto a los logros de aprendizaje de los alumnos.

En este contexto no es sorprendente la desertión de cuadros docentes, especialmente la de aquellos formados en la universidad y que trabajan durante un tiempo en centros de enseñanza secundaria, nivel particularmente crítico en términos de sus condiciones de trabajo, caracterizadas por el aislamiento y fragmentación.

No obstante, la docencia sigue constituyendo una opción asequible y atractiva para muchos jóvenes con dificultad de acceso a otros estudios o de inserción en campos profesionales más afines a sus intereses. Esto conlleva una saturación de egresados de la formación docente, más de los que el propio sistema educativo puede absorber, y en muchos casos sin verdadera vocación por la docencia y con baja cualificación de base.

Formación Docente en Debate (horizontes conceptuales y políticos)

Como ya se ha expresado anteriormente, en los últimos años se han acumulado críticas diversas a la formación de los docentes, tanto de grado como en servicio, y también se han sumado esfuerzos de transformación por parte de las administraciones. Pero a partir de este marco político se abren interrogantes que habrá que saldar de algún modo en el futuro, interrogantes que atraviesan todo el campo de la formación docente. La necesidad de estos debates no es puramente teórica: si no son objeto de una discusión abierta, estas cuestiones acaban

siendo resueltas de hecho en la toma de decisiones.

Nos proponemos por tanto contribuir a plantear algunos de los problemas y los debates que se suscitan en la actualidad en torno a la formación del profesorado.

1. La crisis del profesorado está indisolublemente ligada a la crisis estructural de la escuela y los sistemas educativos modernos

Las instituciones de formación docente y los profesores responden todavía hoy muy fuertemente al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, que está en crisis y debe ser reemplazado.

Entre otras cosas, este modelo fundacional suponía la posibilidad de educar a través de escuelas idénticas en contextos diversos, y proponía la formación de maestros y profesores para trabajar en sistemas estructural y metodológicamente homogéneos durante toda su vida.

Sabemos que existen ciertas tradiciones de capacitación docente que suponen el manejo de determinados recursos y estrategias. La pregunta que nos debemos formular es si ese manejo de recursos y estrategias es o no adecuado para garantizar, no sólo un mejoramiento de la calidad y la equidad en el marco del modelo educativo del siglo XIX, sino la invención de un nuevo modelo para el siglo XXI.

¿Cómo transformar la escuela moderna concebida hace doscientos años en una institución que responda a las necesidades de un mundo globalizado, de una cultura massmediática, de unos niños que sobre muchas cosas saben más que nosotros, de un mercado de trabajo flexibilizado cuyas demandas formativas mutan constantemente? ¿Cómo confiar en el sentido de lo que enseñamos si las certezas científicas y la confianza ilustrada en el progreso indefinido del conocimiento están siendo profundamente cuestionadas?

El trabajo de los docentes les obliga a enfrentar cotidianamente la incertidumbre de un presente que acumula los problemas del pasado y las exigencias del futuro.

Muchas de las políticas e iniciativas que los diferentes países están desarrollando en materia de for-

mación docente se orientan en su mayoría a formar mejor a un perfil profesional más cercano al de la escuela y los sistemas educativos modernos, hoy cuestionados, que a las todavía muy poco definidas instituciones educativas del conocimiento y del cambio permanente. Esto hace que estos intentos encuentren serias dificultades en lograr superar la estrategia de «más de lo mismo pero mejor», es decir no consiguen entrar en el terreno de la reformulación estructural de las características y del ejercicio de la profesión en estos nuevos escenarios políticos, sociales, económicos, etc. ⁽⁴⁾

En síntesis, lo que hoy se encuentra necesariamente en el centro del debate es la hipótesis de la modernidad, que considera la escuela como una abstracción imaginaria homogénea frente a las instituciones reales que han sido, y son hoy más que nunca, incuestionablemente diversas. Varios estudios señalan cómo el crecimiento de la matrícula en la escuela básica y la extensión de la obligatoriedad de la secundaria, está imponiendo cambios cualitativos a la dinámica escolar, la inclusión masiva de niños y adolescentes provenientes de sectores populares, minorías étnicas está llevando a los docentes a enfrentarse a un nuevo interlocutor histórico, portador de lenguajes y referentes culturales completamente ajenos a los códigos que venía manejando la escuela de la modernidad.

2. Identidad de la actividad docente

Cualquier propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que maestros y profesores realizan. Por esta razón, es crucial detenernos en torno a la naturaleza de la función docente. La docencia es un trabajo, que en cuanto a tal, está sujeto a unas determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan sus interacciones y que tiene lugar en instituciones especializadas.

¿Cuál es la función de este trabajo?, es aquí donde se enfrentan diferentes concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes en los centros escolares: enseñante; animador; facilitador; formador; asistente social; etc. No siempre las propuestas formativas se condicen con estas caracterizaciones. Más aún, se torna difícil encontrar un solo dispositivo concreto, o un conjunto específico de

saberes, de los que sea posible pensar que habrán de conducir a esas aspiraciones. Por otro lado el acuerdo en torno a la multiplicidad de funciones, dista de ser general, numerosos especialistas centran el trabajo docente en la función de *enseñanza*. Además es común restringir esta función a la tarea de « dar clase » desatendiendo otras tareas pedagógicas.

En el intento de dar cuenta de la complejidad de la función docente, se coincide en enumerar una serie de rasgos que la caracterizan: multiplicidad de tareas; variedad de contextos en que estas tareas se desarrollan; complejidad del acto pedagógico; inmediatez; indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente; implicación personal y posicionamiento ético que supone la tarea.

Pese a la coincidencia general en identificar estos rasgos, tanto las políticas de formación como el debate pedagógico, soslayan la misma complejidad que proclama, y sus respuestas al problema oscilan entre el tecnicismo y la improvisación

3. Naturaleza de los saberes y competencias que subyacen a la tarea docente

Los estudios sobre el docente dan cuenta del interés acerca de los conocimientos que pone en juego un enseñante en su práctica cotidiana y se plantean ciertos interrogantes: ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse una cierta visión de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas de las que dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico-didáctico; generar las adecuaciones del caso, incluso producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? ¿Qué tipo de saberes permiten todo esto? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes?

La tradición normalista produjo su propia respuesta. El principal mecanismo previsto para la creación de la docencia como profesión fue la formación de ciertos conocimientos y valores específicos durante un período de tiempo en instituciones especializadas. Esto suponía la adquisición de habilidades normalizadas que se ejercían en el seno de una institución burocrática y jerarquizada. Por otra parte estos conocimientos se consideraban válidos a lo largo de todo el período de ejercicio de su profesión.

Posteriormente, la tradición tecnocrática ofreció su alternativa: la secuencia técnica de la programación como un proceso de aplicación del conocimiento proposicional a la acción.

Hoy los escenarios han cambiado y los sistemas educativos se ven fuertemente interpelados por estas transformaciones. La formación de docentes ya no puede apelar únicamente al saber normalizado ni a la racionalidad técnica, si bien la complejidad de la formación necesaria en el siglo XXI seguramente hará imprescindible la persistencia de ciertas habilidades normalizadas, pero la pregunta es: ¿cuáles?; ¿normalizadas para qué? ¿y por quiénes?⁽⁵⁾

La proliferación de espacios de creación de nuevos conocimientos externos a las instituciones académicas y de formación lleva también a cuestionar la pertinencia de que los circuitos de formación, capacitación y supervisión sean llevados a cabo por profesionales de idéntico perfil formativo y en instituciones educativas exclusivamente, lo que refuerza el circuito altamente endogámico de la formación y la aleja ya no sólo de la práctica educativa, sino de los nuevos contextos sociales, políticos y económicos, del mundo real.

Los profesores, cualquiera sea el nivel o modalidad de la enseñanza en la cual desarrollen su tarea, deben poder comprender e intervenir como ciudadanos productivos en el mundo en que viven. La cultura endogámica de las escuelas y las instituciones de formación no favorecieron la interacción con otros ámbitos, ni la posibilidad de plantearse preguntas o ensayar respuestas del más allá espacial y temporal de las escuelas.

Esto implica que un desafío para la formación de los docentes es ampliar el horizonte cultural, prever tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y a resignificar formas abiertas de ver el mundo. Conocer más de cerca, por ejemplo, los procesos productivos ligados a su tarea académica, como así también ampliar su rol profesional como respuesta a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en el aula y en el ámbito del alumnado.⁽⁶⁾

Por otro lado, el docente, tanto al programar (ponderación e interpretación de situaciones; elaboración de modelos de intervención) como al conducir su práctica profesional pone en juego una serie de saberes (conocimientos y capacidades específicas)

que se identifican como estilos de comportamiento docentes, «esquemas de acción», «configuraciones didácticas», y estos saberes no parecen identificarse con los provistos por las teorías del campo educativo. Para muchos autores, buena parte del saber que ponen en juego maestros y profesores constituyen conocimientos tácitos que regulan su acción. Cabe preguntarse ¿cuál es el origen de este conocimiento? Esta es una pregunta fundamental para la formación, según la cual será necesario adoptar unos u otros cursos de acción.

En todo caso, lo cierto es que relevar los saberes que informan la actuación docente e influir sobre ellos de algún modo, parece ser un cometido necesario, a la vez que difícil para la formación. Necesario porque se trata de contribuir a develar los supuestos que sostienen la acción para enriquecerla y reorientarla, y difícil porque se trata de saberes de distinto tipo y con diferente grado de consciencia en la reflexión sobre su propia acción. Una manera de abordar este tema complejo y de ir encontrando algunas respuestas sería recuperar *la práctica docente* como objeto de formación y como espacio privilegiado de aprendizaje y reflexión.

4. Formación continua

A pesar de los debates que la cuestión de la formación docente suscita, existe coincidencia en sostener la necesidad de extender el alcance temporal de la formación, dando pie a la expresión *formación docente continua*. Se trata, como ya ha sido dicho anteriormente, de un proceso que se inicia en un momento dado cuando un sujeto comienza a capacitarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema educativo, pero que continua a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de su trabajo para los que debe permanentemente prepararse.

La formación docente continua aparece, entonces, como una consigna generalizada, que goza de un considerable consenso y con la que parece difícil no coincidir. Sin embargo, tras este consenso, se albergan algunas diferencias en cuanto a los propósitos de un sistema caracterizado por la continuidad.

Si miramos a algunos países que están en procesos de reforma, la continuidad de la formación está

dirigida a la difusión de los cambios introducidos en los sistemas o como vías de acceso a otros niveles de titulación y todo esto como supuestos indicadores de profesionalización. Desde esta perspectiva se identifican las políticas de formación con políticas de reforma.

Por otro lado surge la necesidad de considerar la continuidad de la formación bajo dos condiciones que permiten orientar su accionar como política de formación hacia una tarea específica como lo es la de enseñar: la continuidad en el sentido formativo de los proyectos y la continuidad institucional de la formación en sus diferentes instancias.

Es aquí donde la formación continua no se reduce a la multiplicación de instancias de perfeccionamiento docente, que caracteriza los procesos de reforma en diferentes países de la región.

La tarea de enseñanza requiere interpretar situaciones y definir problemas, actuando dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones que son siempre específicas únicas e irrepetibles. Por lo tanto el objetivo de la formación continua es la construcción y el fortalecimiento de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que le plantea su práctica profesional, práctica que, por otro lado, se convertirá en eje de la formación, como objeto de estudio y transformación. Se está planteando la necesidad de una formación constante a través de « un modelo de desarrollo profesional y no como una táctica para suplir carencias » o por la sensibilidad que plantea estar en la cresta de las reformas.⁽⁷⁾

El concepto de formación continua reposa, también, en la continuidad institucional. No queremos expresar con esto que una misma institución cubra todas las necesidades formativas de un docente. Se intenta alentar la idea de que las actuales instituciones formadoras se transformen en centros de formación continua, donde sea posible que el profesorado se incorpore a diversos trayectos formativos y de investigación, diseñados de acuerdo a los requerimientos específicos de su desarrollo profesional.

5. Pedagogía de la formación

Un aspecto importante a tener en cuenta en la transformación de la formación docente y en la búsqueda de un mayor impacto en la práctica es la cons-

trucción de lo que Davini ha llamado una «pedagogía de la formación», conocimiento producido en los ámbitos concretos de la formación docente.⁽⁸⁾

Se trata de una pedagogía que provea criterios de acción pedagógica específica para la formación de docentes, elaborados a partir de aportes de experiencias y de líneas de pensamiento especializado en la materia, y de la recuperación de variadas estrategias didácticas que orientan las prácticas de formación (inicial y en servicio).

Esta pedagogía requiere un trabajo de construcción, lo requerirá siempre, pero hoy se hace más necesario ante la producción de saberes y prácticas relevantes en diferentes ámbitos (universidades, institutos de formación; centros de investigación) que no entran en relación entre sí, lo que conduce a una dispersión y a la falta de espacios sistemáticos de intercambio. Requiere además un pensamiento especializado en la materia articulado a las experiencias y estrategias generadas por los propios formadores de docentes (formadores iniciales, capacitadores).

Un aspecto importante a señalar en la búsqueda de una pedagogía de la formación es el reconocimiento definitivo de la adultez de aquellos que estudian y trabajan en el ámbito de la docencia.

Considerar al sujeto de la formación como adulto nos pone ante la dificultad del insuficiente conocimiento acerca de los procesos educativos que protagonizan estos sujetos. La recuperación de las prácticas pedagógicas e institucionales de la formación permanente de adultos, como fuente de innovación, es una vía que apenas comienza a explorarse para la reconceptualización de la formación de enseñantes.

Los desarrollos teóricos, en general no han podido dar cuenta de los procesos que acontecen en un adulto puesto en situación de *aprender*, mucho menos en un adulto cuya socialización profesional comenzó durante sus años de escolaridad infantil (biografía escolar del docente).

Por lo tanto, la propia formación debe contemplarse desde el punto de vista del aprendizaje y de quiénes aprenden. Como lo explicita claramente Torres⁽⁹⁾, es necesario recuperar, no sólo para los alumnos sino para los docentes, la centralidad del aprendizaje, ayudando a los profesores a superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y

el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos con papeles bien diferenciados.

Por otro lado, los sujetos de la formación son trabajadores o se preparan para serlo y para cumplir una tarea específica, tarea que implica comunicar no sólo conocimiento sino y sobre todo un tipo de relación con el conocimiento.

En un acto educativo se trasmite una relación con el saber, y esta relación con el saber es una relación de sentido entre un individuo o un grupo por un lado y los procesos o productos del saber por el otro. Desde esta perspectiva se trata entonces de pensar qué relación con el conocimiento ofrece la formación a los docentes o futuros docentes, porque es esta relación con el conocimiento la que va a estar marcando la práctica pedagógica futura.

Una última línea a tener en cuenta en la pedagogía de la formación se vincula a la posibilidad de disponer de las herramientas conceptuales e instrumentales que caracterizan al trabajo académico sobre la educación.

6. Los ámbitos institucionales de la formación

Una cuestión altamente controvertida hoy al abordar la formación de docentes se refiere al ámbito en el cual se forman, en cuanto a espacios institucionales que organizan y estructuran el proceso de formación. El centro del debate gira en torno a cuáles son las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan una formación relevante.

El análisis del problema institucional es complejo y, en general, constituye un campo de difícil percepción, habida cuenta de la diversidad de ámbitos de formación que actúan hoy en el espacio educativo. Varios de sus referentes son visibles: universidades; institutos del profesorado; escuelas normales superiores; instituciones de capacitación. No tan visibles las múltiples instituciones y agencias «acreditadas» o no, que en los últimos años abordan el tema de la capacitación como respuesta a la demandas que generan los procesos de reforma que se vienen realizando en la región.

Esta dificultad de análisis probablemente se vería paliada si se constituyera un campo de estudio que articulara estos referentes en una unidad conceptual. Sin embargo, son poco o nada frecuentes estudios globales en este sentido.

Es importante comenzar por preguntarse cuáles son los ámbitos institucionales que «forman» docentes, en cuanto ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico – profesional y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesional.

Desde una visión clásica y a la vez restringida atribuiríamos a los institutos del profesorado, a las universidades y las instituciones de capacitación el papel y el espacio de la formación, y a las instituciones de desempeño laboral – escuelas, institutos – el papel de campo de aplicación de lo aprendido. Sin embargo diversos estudios e investigaciones han mostrado que esta división es abstracta y poco veraz, ya que el ambiente organizacional y pedagógico de las escuelas tiene un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes, sobre todo las referidas a sus primeros desempeños profesionales.

Por otro lado, cabe señalar una fase y ámbito previo de la formación, como ya lo hemos explicado anteriormente, que se refiere a la biografía escolar de los futuros docentes, como producto internalizado a lo largo de su historia como alumno, un conjunto de saberes « de base» que orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docente.

Una mirada al pasado más cercano nos muestra que los procesos de reforma del subsistema de formación docente se han concentrado con más intensidad en las propuestas curriculares y son más escasas las acciones para replantear los marcos organizacionales de las instituciones. En general estas acciones han estado más ligadas a procesos de acreditación institucional bajo criterios que, en la actualidad, demandan una fuerte revisión.

De las instituciones formadoras de nivel superior no universitario

Lo que las reformas ponen en cuestión es la capacidad de los institutos superiores para hacerse cargo de los requerimientos actuales de formación del profesorado. En general, se señalan algunos problemas que atraviesan estos ámbitos de formación, que han sido destacados por algunos estudios, y que no deberían descuidarse a la hora de plantear propuesta de articulación entre instituciones y sus circuitos de formación. Es necesario superar algu-

nos aspectos de la cultura institucional acumulados históricamente si se pretende mejorar la calidad de la formación: la asimilación de la formación de profesores a la formación de los niños y jóvenes; la desconsideración de los estudiantes del profesorado como adultos; la desarticulación del trabajo de los formadores de docentes entre sí y con la práctica para la cual forman; la ausencia de una concepción de la formación docente como formación profesional; la falta de contacto con la producción científica y académica, entre otras.

De las universidades

En los últimos años se ha producido en diversos países un desplazamiento de la formación de maestros y profesores de las instituciones superiores no universitarias a las universidades. Este desplazamiento supone en algunos casos directamente el traspaso de las carreras hacia las universidades; en otros, una combinación entre ambas, combinación acompañada de una división de tareas según la cual la universidad se ocuparía de la formación disciplinaria y los institutos de la formación pedagógica; mientras que en otros se limitan a la importación del modelo de organización académica e institucional de las universidades hacia los institutos del profesorado, o a un tutelaje de las primeras sobre los segundos.

En todos los casos conviven caminos paralelos, con el agravante de que la fragmentación y el desinterés por la formación de los docentes estaría en la base del comportamiento universitario. Las universidades más importantes muestran una escasa valoración del campo de la formación docente. De hecho, las universidades latinoamericanas no han tenido históricamente una presencia significativa en la organización de proyectos formativos innovadores, alternativos y/o comprometidos con la transformación de la escuela.

Ahora bien, por unas razones u otras, en este punto cabe preguntarse qué aporta y cuáles son los límites del modelo universitario a la resolución de los problemas de la formación docente.

En principio, el modelo organizacional y la cultura institucional de las universidades parece presentar ventajas para la formación de maestros y profesores en varios sentidos. En primer lugar por el tipo

de titulaciones que ofrecen, titulaciones de grado, y titulaciones de postgrado que parecen facilitar la implementación y la acreditación de trayectos formativos formales en el marco de la formación continua.

En segundo lugar, presenta como ventaja la relación docencia - investigación, propia de una institución que se define no sólo por la función de transmisión del conocimiento sino también por la función de producción del mismo, lo cual le imprimiría a la formación docente una dinámica permanente de actualización pedagógica y disciplinar.

Una tercera ventaja podría ser la tradición de las universidades en la aplicación de parámetros externos de evaluación. De hecho, las publicaciones, los concursos docentes, y las presentaciones a congresos constituyen todas, en el ámbito académico, instancias de evaluación directa o indirecta de los profesores universitarios, lo cual permitiría, en el caso de la formación de docentes, asegurar un control de la calidad del conocimiento producido y transmitido más permanente.

Y como cuarta ventaja se ha señalado que las formas de socialización y los hábitos intelectuales propias del ámbito universitario, eliminarían esa peligrosa analogía que se establece, especialmente en la formación de maestros, entre el estudiante del profesorado y las características de los niños del nivel para el cual se forman.

Ahora bien, aún cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redundará por definición en la formación de mejores docentes. Al respecto, Perrenoud⁽¹⁰⁾ afirma que «la universitarización de la formación de maestros puede representar una elevación del nivel formal de calificación pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, que después de todo es de lo que se trata, no es sino la articulación teoría-práctica », lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y las escuelas para las cuales se forman, en lugar de acrecentarlas.

La tarea entonces será intervenir en los ámbitos de producción universitaria para crear y fortalecer un corpus de conocimiento específico alrededor de la práctica docente como objeto de estudio.

Sobre este campo de conocimiento las instituciones tradicionales de formación (Escuelas Normales e Institutos del Profesorado) venían acumulando experiencias, pero no era un conocimiento sistematizado, comunicable ni transferible. De cualquier manera, es necesario abrir dichos espacios de producción de conocimiento, sea en los institutos superiores o en las universidades

7. Demandas de profesionalización

Las reformas de la formación docente, en los últimos años, centraron su foco en la temática referida a la distribución de responsabilidades y los mecanismos de control de desempeño de los docentes.

En relación con este punto, las políticas, los cursos y la producción pedagógica han girado en torno a dos ejes: la profesionalización por un lado, y la autonomía de los docentes por otro, como condiciones para que los docentes asuman nuevas y mayores responsabilidades.

En primer lugar es importante señalar que la necesidad de fortalecer la profesionalidad del docente, como premisa general compartida por todos, tiene por detrás muy poco acuerdo respecto de cómo se define la profesionalidad docente y a través de qué medios se garantiza la formación de un profesional de la docencia.

Desde la sociología de las profesiones se ha operado tradicionalmente aplicándole a la docencia unas definiciones y unos requisitos de profesionalidad contruidos tomando como referencia otras profesiones. Estos requisitos son múltiples y varían según los autores que uno analice, sin embargo, hay algunos puntos que todos tienen en común: hace a un profesional el tipo de formación inicial recibida, el grado académico que habilita para el ejercicio de la ocupación de que se trate, la proporción entre saberes teóricos y saberes prácticos que la ocupación exige poner en juego, esto es cuanto más saberes teóricos más cercano se está a la definición de la profesionalidad, y por último la profesionalidad también va estar juzgada de acuerdo con los niveles de autonomía y responsabilidad que se tiene sobre la tarea.

El resultado de este tipo de análisis de contrastación entre qué es una profesión socialmente aceptada y la docencia, suele ser, como es

esperable, la confirmación de que la docencia no es una profesión. Esto no nos dice demasiado y sí son importantes las consecuencias que esto tiene en el momento de introducir reformas tendientes a corregir los rasgos que atentan contra una profesionalización, que se define con independencia de las características de la práctica docente. El riesgo que se corre es que cuanto más se gane en profesionalidad más se pierde en especificidad, esto es, podemos ofrecer una formación profesionalizante, en términos de esta operación correctiva, pero cada vez menos específica en términos de formar mejores docentes, esto es, docentes preparados para hacer frente a las necesidades de la práctica profesional.

En términos de la práctica docente, la profesionalización, sin utilizar operaciones de contraste, está asociada a un desempeño autónomo, con compromiso en la toma de decisiones, con capacidad de liderazgo y de responsabilidad sobre la tarea que desempeña. Autonomía y responsabilidad constituyen entonces las dos caras de la profesionalidad.

Sin embargo la autonomía y la responsabilidad no se legislan desde el nivel macropolítico. Hemos asistido a la paradoja, en muchos casos, de políticas que han decretado la autonomía del docente, obligándole a ser autónomo. La autonomía y la responsabilidad se construyen a partir de la confluencia de dos elementos: en primer lugar una formación adecuada, esto es una formación que fortalezca la capacidad de decisión de los docentes en torno de los problemas específicos de su práctica laboral; en segundo lugar, otro elemento para incrementar la autonomía y la responsabilidad de los docentes, es la existencia de condiciones materiales que sustenten la ampliación de responsabilidades. Si estas condiciones no se dan, más que frente a un proceso de profesionalización nos encontraremos frente a un proceso de intensificación del trabajo de los profesores.

Por último, y con el propósito de exponer algunas reflexiones con respecto a los mecanismos de control del desempeño docente y a los procesos de evaluación de la calidad es necesario formularnos la pregunta « para qué cambiar la formación de docentes « La respuesta es conocida y acordada: «porque el problema es de calidad, de lo que se trata es de

mejorar la calidad de la formación y por lo tanto la calidad de la educación» Esto es una respuesta más o menos unívoca con la que también todos estamos de acuerdo, sin embargo todos aquellos que trabajan en el tema, o en el campo o en políticas de calidad educativa coinciden en señalar que es muy difícil definir qué es calidad.

A falta de definiciones precisas debajo del concepto de calidad, se ubica casi todo. La polisemia del término haría esperable una diversidad análoga en las estrategias de intervención. Sin embargo, las medidas de mejoramiento de calidad son atravesadas por un solo eje de política: *la evaluación de la calidad*, que se impone y que subordina a cualquier otra medida.

Por otro lado, se decide evaluar la calidad sobre la base de un diagnóstico que alerta sobre el deterioro de la calidad, por lo tanto se plantea la evaluación como una estrategia de mejoramiento, tanto del desempeño de los alumnos, como de los docentes.

Si el único resultado de las evaluaciones de la calidad es la comparación de alumnos entre sí, de escuelas entre sí, de docentes entre sí, la evaluación de calidad, más que una estrategia para obtener información y mejorar el sistema, se constituye en una estrategia de gestión política del sistema educativo. Por supuesto esta estrategia es legítima de ser tomada, siempre que se despoje de parte de sus argumentos técnicos y se cargue de parte de sus argumentos políticos.

Lo que es importante a tener en cuenta es que la evaluación de calidad, sea de logro de los alumnos, sea del desempeño de los docentes, debe poner por delante un contenido a esta concepción de calidad que tenga sentido con anterioridad a la comparación y que además sea producto de una construcción conjunta.

Propuesta de Cooperación

«Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de las políticas de formación docente»

La panorámica del estado de situación del subsistema de formación docente en la región, ya sea desde los presupuestos conceptuales o desde

las políticas públicas desarrolladas en los últimos años, nos compele a una obligación de novedad. No aludimos a cualquier novedad, sino a aquella que amplía el abanico de posibilidades, que alberga la complejidad y escapa a la simplificación, en aras de sortear fracasos y de propender a la consecución de logros.

En consecuencia, en el momento de seleccionar las líneas y estrategias de acción para la propuesta de cooperación que presentamos, proponemos retomar una problemática ausente en los programas de formación como es **la percepción de las múltiples dimensiones del «aprendizaje del docente» en el proceso escolar**, y los efectos formativos y transformadores que su práctica laboral puede producir cuando se favorece al mismo tiempo el fortalecimiento de lazos cooperativos y el desarrollo de espacios de aprendizaje colectivo.

Objetivos

Esta propuesta tiene como objetivos generales:

- Acompañar y apoyar a las administraciones iberoamericanas en la búsqueda de claves que orienten sus políticas dirigidas a fortalecer el subsistema de formación docente.
- Favorecer el desarrollo de nuevas prácticas de cooperación entre los países a través de redes de información, comunicación e intercambio.
- Promover y apoyar acciones que fortalezcan el desarrollo socioprofesional de los docentes, prioricen los trabajos colectivos y la construcción de conocimiento compartido.
- Generar espacios de análisis y discusión para la renovación de ideas, enfoques y experiencias en torno a los núcleos duros de la formación docente en los nuevos escenarios. Convocar a todos los actores comprometidos con la temática al debate, diálogo y construcción conjunta de nuevas claves de comprensión y proyectos compartidos.

Líneas de acción

La propuesta de cooperación se estructura en torno a seis líneas de acción:

1. Apoyo y promoción de la articulación institucional para la formación continua
2. Apoyo al desarrollo de una pedagogía de la formación docente

3. Fortalecimiento técnico e institucional de las unidades de gestión de la formación docente a nivel subnacional en procesos de descentralización
4. Fortalecimiento de los procesos de revisión de los saberes y competencias del docente para los nuevos escenarios políticos, sociales, económicos y culturales
5. Apoyo a la construcción de nuevos significados para una práctica compleja: la evaluación
6. Difusión de la información sobre la organización y estructura de la formación docente en el mundo

Estrategias

a) Identificación, sistematización, apoyo y difusión de experiencias

- De formación en servicio que constituyan un proyecto compartido entre Instituciones de formación docente (Institutos del profesorado / universidades) y centros escolares
- De proyectos de investigación educativa llevados a cabo por instituciones formadoras que incluyan a centros escolares y equipos docentes en su desarrollo
- De proyectos de formación que convoquen en un mismo espacio de trabajo, formadores de formadores, docentes en ejercicio y alumnos – docentes.
- De proyectos de formación generados y sostenidos por docentes para docentes, en articulación con instituciones de formación. (ej: Expedición pedagógica de Colombia)
- De modalidades alternativas de capacitación (en cuanto a estrategias, formatos y contenidos)
- De proyectos de acompañamiento y apoyo a los primeros años de desempeño laboral

b) Identificación y difusión de estudios e investigaciones

Sobre:

- Problemáticas sensibles de la formación docente (saberes, pedagogía de la formación, carrera docente, etc.)
- Culturas, identidades institucionales y docentes
- Impacto de la capacitación
- Modalidades alternativas de formación

- Las TIC y la formación del profesorado
- Organización y estructura del subsistema de formación docente en el mundo focalizando en algunos temas de interés para las administraciones iberoamericanas como carrera docente, desarrollo profesional, normativa, marcos regulatorios, evaluación del desempeño, etc.

c) *Elaboración de estudios y recomendaciones*

Acerca de:

- Problemáticas sensibles de la formación docente (saberes, pedagogía de la formación, etc.)
- Revisión de criterios de acreditación de las instituciones de formación docente continua
- Culturas, identidades institucionales y docentes
- Impacto de la capacitación
- Modalidades alternativas de formación
- Estado de situación en la región sobre : carrera docente; marcos regulatorios de la profesión, etc.

d) *Convocatorias de ayuda técnica y/o financiera a proyectos*

- De formación en servicio que constituyan un proyecto compartido entre Instituciones de formación docente (Institutos del profesorado / universidades) y centros escolares
- De proyectos de formación que convoquen equipos multidisciplinarios (formadores de docentes) de trabajo en las instituciones formadoras.
- De proyectos de formación para la integración de equipos de trabajo y de comunidades de reflexión en los centros escolares. Proyectos que propongan una metodología de aprendizaje para el docente, como adulto que participa en la generación de espacios formativos y en la recuperación del poder para la transformación de las instituciones educativas
- Promoción y constitución de redes de información, comunicación y de elaboración de proyectos compartidos.

e) *Asistencia técnica*

- Misiones de asesoría técnica para apoyar el trabajo de los equipos de gestión de la formación docente continua en las administraciones descentralizadas

- Elaboración y desarrollo de planes de formación para funcionarios de las administraciones descentralizadas que les permitan desarrollar habilidades y competencias necesarias para gestionar propuestas de capacitación más cercanas a las escuelas y por lo tanto a las necesidades formativas de los docentes en ejercicio.

f) *Diseño y desarrollo de planes de formación continua, priorizando a equipos docentes. Experiencias pilotos (modalidades semi presenciales con apoyo tecnológico)*

- Que tengan como eje de trabajo el pensar en una situación pedagógica que no aplane las diferencias, que no niegue la singularidad, ni reduzca la diversidad, y que abra a la comprensión de las culturas que portan los alumnos. Que permita reconocer que lo diverso no es sólo el punto de partida sino, también, el punto de llegada. (Planes de formación de docentes para comunidades indígenas; urbano marginales; escuelas plurigrado, etc.)
- Centrados en desarrollar líneas de intervención y competencias pedagógicas en la enseñanza de contenidos escolares altamente sensibles a situaciones de fracaso escolar en sectores desfavorecidos (lecto - escritura, iniciación al cálculo)
- Centrados en ampliar las convicciones pedagógicas del profesorado en relación con las TIC, explotar plenamente el potencial educativo de las nuevas tecnologías.
- Destinados a docentes que ejercen en el tramo de la educación secundaria obligatoria, que propicien el desarrollo de profesionales reflexivos, con nuevos marcos conceptuales y estrategias para una mejor comprensión de la identidad de los jóvenes de Iberoamérica, así como una mejor orientación destinada al desarrollo de sus proyectos de vida con sentido individual y social para el futuro.

g) *Foros , seminarios y congresos*

- Convocar a espacios de debate y discusión de alcance iberoamericano con la participación de todos los actores involucrados: docentes, directivos, supervisores, formadores de formadores, organizaciones sindicales, asociaciones de profesores, especialistas,

funcionarios, sobre temáticas complejas que se debaten entre puntos de tensión. A modo de ejemplo: nuevas y viejas competencias docentes; nuevos sentidos de la formación; pedagogía de la formación; unidad y diversidad de estrategias en la formación docente continua; profesionalidad y autonomía; el trabajo docente como un trabajo colegiado; distribución de responsabilidades y mecanismos de control; evaluación de desempeño; institucionalidad de la formación; la escuela como centro de aprendizaje docente; etc.

- Organización de seminarios que contribuyan al estudio e intercambio de las experiencias internacionales en la materia con la presencia de especialistas y funcionarios de los Ministerios de Educación

h) Pasantías y visitas de estudio

- Proyectos de pasantías (de educadores, formadores de docentes, directivos, gestores y administradores) entre instituciones y programas educativos. Estos proyectos se focalizarán en ejes o núcleos duros que atraviesan la temática de formación, con el objeto de obtener un mayor aprovechamiento de la experiencia.
- Encuentros para el intercambio y análisis de experiencias de trabajo sobre los saberes comprometidos en la práctica docente en la que participen distintos actores: docentes en ejercicio; directivos; supervisores/inspectores del área y formadores de docentes.
- Pasantías a empresas, fábricas: instituciones científica, organizaciones no gubernamentales
- Encuentros subregionales con estudiantes avanzados en la formación de grado

i) Becas

- Creación de un fondo de becas dirigidas a egresados de educación secundaria que destaquen por su buen aprovechamiento escolar, para incentivar su ingreso en la profesión docente
- Creación de un fondo de becas dirigidas a docentes y equipos docentes para acceder a los planes pilotos de formación.

Apuntes para la factibilidad de la propuesta.

A modo de cierre es preciso señalar algunas cuestiones que orienten y clarifiquen acciones futuras.

En primer lugar, la OEI, concededora de que la formación docente es una temática sensible para las políticas educativas de los países, ha incorporado la problemática como línea de cooperación en la Programación 2003 – 2004, aprobada por la Asamblea General, realizada en Salamanca en noviembre de 2002; con el propósito de ayudar a consolidar la red iniciada y con la incorporación de otros actores, mantener actualizada y difundir la información relevada y sistematizada, y acordar con los Ministerios de Educación de la región estrategias de acción, teniendo en cuenta su capacidad tanto financiera como técnica.


En segundo lugar sabemos que, para el desarrollo de la propuesta que estamos poniendo a su consideración, es necesaria la constitución de grupos interagenciales, alianzas estratégicas con organismos internacionales, y la banca internacional, con el propósito de combinar esfuerzos, recursos técnicos y financieros, experiencias desarrolladas y ampliar los ámbitos de actuación y alcance.

En tercer lugar esta propuesta está abierta al debate y al enriquecimiento, tiene una estructura de naturaleza modular, lo cual permite su abordaje, bien por algunas de sus líneas de acción y/o estrategias, o bien por determinados proyectos que recorran algunos de sus componentes. La modularidad de la propuesta y su carácter indicativo muestra su flexibilidad y la posibilidad de articulación con las necesidades y demandas de los países. Su puesta en marcha supone la elaboración, a partir de líneas y estrategias de acción acordadas por los países, de proyectos regionales o subregionales que requerirán de diseño, fundamentación, metodología de trabajo, plazos y presupuesto

Por último, el formato proyecto permite, una vez definido el presupuesto, avanzar con mayor claridad en *estrategias de cofinanciación* de las acciones de cooperación, a través de diferentes fórmulas. Fórmulas que implican responsabilidades compartidas, prestación de servicios, disponibilidad técnica y/o de recursos, capacidad instalada, experiencia alcanzada en algunos temas, etc.

- (1) Documento presentado en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija, Bolivia. 4 y 5 de septiembre de 2003
- (2) Una estrategia similar se guió para la elaboración del Plan de Cooperación para el fortalecimiento y extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica aprobado por la XII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, República Dominicana, julio de 2002.
- (3) Se adjunta a este documento un anexo, en formato CD, sobre estructura, organización y perspectivas de los subsistemas de formación docente en Iberoamérica.
- (4) Braslavsky, Cecilia, (2002) «Desarrollo de propuestas de formación docente continua e inicial». Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Formación Continua del Docente, Lima, Perú.
- (5) Braslavsky,C., op.cit.
- (6) OCDE - CERl; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2003) « Los desafíos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación»; Madrid.
- (7) Gimeno, Sacristán,J. (1997) «Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo», Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (8) Davini,C, (1995) « La formación docente en cuestión: política y pedagogía», Buenos Aires, Paidós.
- (9) Torres, Rosa, M.(1998) «Nuevo papel docente: qué modelo de formación y para qué modelo educativo», Documento presentado en la XIII Semana Monográfica « Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente», Fundación Santillana, Madrid.
- (10) Perrenoud,PH.:» Former les enseignants primaire dans le cadre des sciences de l' éducation: le projet genevois», Recherche et Formation, nº 16, 1994.

**REVISTA
GEOENSEÑANZA**



**Revista Venezolana de
Geografía y su enseñanza**

Artículos

- Repercusiones de la geografía de la televisión en la enseñanza de la geografía escolar
José Armando SANTIAGO RIVERA
- Programa alternativo para la enseñanza-aprendizaje de la geografía
Maiguálida BENJAS MONZART y Alicia APITZ DE PARRA
- Energía y ambiente: pasado, presente y futuro
Fausto POSSO

Notas y Documentos

- Una estrecha relación entre el turismo, la geografía y el mercado
Alfredo PORTILLO
- Maestría, Investigación y Tesis: ¿Reto o dificultad?
Rosalba LINARES

**Bibliografía crítica
Reseña Eventos**

Universidad de Los Andes Táchira
San Cristóbal - Edo. Táchira - Venezuela

Nº 1 y 2 / Enero - Diciembre 2002

E-mail: geoense@tach.ula.ve