



SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y EN SERVICIO EN LA REPUBLICA DE CUBA

Elaborado por

Dr. C. Lisardo J. García Ramis

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas

2004

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN EJECUTIVO	4
CAPÍTULO I. EL SISTEMA DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE EN CUBA.	6
1. Caracterización de las bases de la educación en materia de la formación del personal docente en Cuba y de su evolución desde 1959 hasta la década del noventa	6
1.1. Fundamentos de la política educativa cubana y su impacto en la formación y perfeccionamiento del personal docente.	6
1.2. La evolución de la formación del personal docente.	8
2. El escenario socioeducativo en que se desarrollan su labor los docentes cubanos en el período de 1990 a 2000.	11
3. El sistema educativo en que labora el docente cubano en los años noventa y en la actualidad.	13
3.1. Los docentes en el sistema educativo cubano	19
3.2. Composición por edades	21
3.3. Experiencia en el cargo de los docentes.	22
3.4. La evaluación y el salario de los docentes.	23
3.5. Programas sociales dirigidos al Profesorado	24
CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE EN EL PERIODO DE 1990 A 2000.	26
1. Los fundamentos de la formación docente en los planes de estudio y currículos	
1.1. Instituciones (universitarias y no universitarias)	27
1.2. Condiciones de acceso, criterios de admisión a las escuelas de formación	27
1.3. Duración de la formación	30
2. Los cambios operados en la formación docente inicial durante la década de los noventa. Su relación con la práctica educativa.	31
2.1. Las políticas de formación docente inicial en los noventa.	31
2.2. Estructuración y modelos curriculares de las carreras pedagógicas en el período 1990-2000 (los planes de estudio)	32
2.3. La evaluación curricular	38
3. La formación práctico-docente como componente fundamental del currículo de los planes de estudio en el período estudiado.	40
3.1. Niveles de sistematicidad en la formación del profesional.	43
3.2. Acerca de la evaluación de la formación práctico-docente	45
3.3. La actividad del profesor, los campos de acción y esferas de actuación del profesional.	45
4. La relación entre la formación de docentes y los centros formadores con la transformación del sistema educativo.	47
CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PERSONAL DOCENTE	49
1. Las políticas de la superación del personal docente en Cuba.	49
La organización de la superación.	50
2. Las modalidades de la formación continua y el papel de los centros formadores y las escuelas en la superación del personal docente.	53
2.1. La investigación en la formación continua del personal docente	55

2.2. La evaluación de los resultados de la superación y la formación continua.	56
2.3. Programas de maestrías en los institutos superiores pedagógicos y otras instituciones del Ministerio de Educación	59

CAPÍTULO IV. LAS PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE A PARTIR DE 2000

61

1. La escuela como microuniversidad.....	61
2. Cambios en la estructura de las carreras.....	63

CAPÍTULO V EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

65

CONCLUSIONES

66

ANEXOS

68

1. Personal docente frente a alumnos por nivel educativo. Años 1994-2000	68
2. Esquema de pasos para el procesos de dirección de la superación del personal docente	69
3. Matrícula inicial y graduados en pedagogía. Años 1994-2001	80
4. Transformaciones en los planes de estudio de licenciatura en educación (Institutos Superiores Pedagógicos)	81

BIBLIOGRAFÍA

85

RESUMEN EJECUTIVO

La formación y perfeccionamiento del personal docente en la República de Cuba en el período de 1992 a 2000, se desarrolló dando respuesta a las exigencias y demandas sociales para mantener los niveles de educación que el país había alcanzado en los años precedentes y se caracteriza por la dialéctica entre la estabilidad y el cambio.

Los planes de estudios introducidos en 1992 se basan en investigaciones y trabajos científicos. Su columna vertebral fue la formación práctico-docente y esta se ha reforzado como tal en las modificaciones que se llevaron a cabo al final de la década y en los planes de inicio del nuevo siglo.

El impacto de las condiciones económicas en el período, influyó también sobre la formación de personal docente y el ingreso a los centros formadores de maestros, lo que obligó a adoptar desde 1998, una incorporación más temprana de los estudiantes a la práctica escolar, lo que se favorecía por la estructura y la flexibilización de los planes y a asumir planes de formación emergentes. Este fue un proceso coordinado que fortaleció la preparación pedagógica de los futuros egresados y el papel de los centros formadores en el desarrollo comunitario y local.

Los esfuerzos por desarrollar una capacitación cada vez más ajustada a las necesidades de los docentes y por evaluar la efectividad de lo realizado ha sido también una peculiaridad de la década estudiada, que ofrece un sostén de integración entre los centros formadores de maestros y los territorios donde estos desarrollan su labor, y donde son responsables de la actividad educativa que allí tiene lugar. En el período estudiado se produjo un aumento de salario a los maestros y se han producido mejoras en sus condiciones de vida y laborales que han fortalecido el prestigio social de la profesión y su alcance.

INTRODUCCIÓN

La formación y el perfeccionamiento del personal docente ha estado en el centro de la política educacional cubana y se puede afirmar que en el período de 1990 a 2000 se caracteriza por la dialéctica entre la estabilidad y el cambio.

Estabilidad condicionada por una clara definición de los fundamentos de la formación inicial y de la superación que se ve reafirmada por el contexto socio económico y social que regula la amplitud de posibles transformaciones y el cambio revelado en el ajuste necesario de los procesos formadores a las cambiantes condiciones sociales y a las crecientes necesidades de la sociedad cubana en los noventa.

La sociedad cubana proyecta hacia el futuro su labor educativa desde la perspectiva de una profunda revolución educacional que se propone cambios en los conceptos y modos de hacer la educación y la elevación de los niveles ya alcanzados de cultura de todos los ciudadanos. Para ello se desarrollan y se prevén programas educativos y sociales de corto y largo alcance que buscan eliminar las barreras que frenan esas aspiraciones y aumentar las oportunidades y posibilidades de cada niño y niña, adolescente, joven y adulto para el acceso a la educación, el empleo y la cultura.

En ese camino, el pueblo y el gobierno cubanos dedican esfuerzos y recursos al perfeccionamiento de la labor del docente y a su formación con la mayor calidad, acercando la formación inicial a la escuela y aumentando la responsabilidad de esta y de cada maestro en la preparación de su relevo.

En ese empeño se desarrolla el presente estudio de las peculiaridades del trabajo en la formación de docentes, que debe contribuir a los esfuerzos por el cumplimiento de las aspiraciones de Educación para Todos que se plantea la sociedad cubana.

CAPÍTULO I.

EL SISTEMA DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE EN CUBA

1. Caracterización de las bases de la educación en materia de la formación del personal docente en Cuba y de su evolución desde 1959 hasta la década del noventa

1.1. Fundamentos de la política educativa cubana y su impacto en la formación y perfeccionamiento del personal docente

La política social del Gobierno y el Estado cubanos en materia de educación, y particularmente de la formación de personal docente, se fundamenta en el papel de esta como vía para la liberación y desarrollo máximos de los individuos, que se expresa en la máxima de José Martí: “Ser culto, es el único modo de ser libre.”¹

Desde esa perspectiva, la tradición pedagógica martiana de que la educación debe preparar al hombre para la vida, sin distinción de raza, origen social, sexo, credo político o religioso y el papel del maestro que lleva la educación a los más diversos rincones,² se concreta como un programa del movimiento revolucionario iniciado en 1953, para la búsqueda de la elevación constante de los niveles de educación para todas las capas y sectores de la población,³ garantizando con su gratuidad el derecho de todos los ciudadanos a recibirla sin distinciones y privilegios. Desde 1961 se declara el carácter público de la enseñanza y el deber del Estado como garante de esos principios,⁴ de asumir de forma intransferible e indelegable la función de la enseñanza, marcando la

¹ Martí J.: *Obras completas*, Tomo 8, La Habana, p.289.

² Martí J.: *Maestros ambulantes*, en: “*Obras completas*”, Tomo 8, La Habana.

³ Ver Castro Ruz, F. :“*La historia me absolverá*”.

⁴ *Ley de Nacionalización de la Enseñanza*, Gaceta Oficial de la República de Cuba, 6 de junio de 1961.

manera en la cual debían extenderse los servicios de formación docente y sus exigencias principales.

Esa política social posee diferentes estadios a lo largo del período revolucionario iniciado en 1959, de acuerdo con las condiciones históricas,⁵⁻⁶ sociales y económicas del mismo, y se precisa en la creación de los mecanismos para la formación de maestros y las formas del trabajo educativo para: alfabetizar a toda la población en un año; elevar los niveles educativos de los ciudadanos mediante la educación de Adultos y las batallas por el sexto y el noveno grados; garantizar los servicios educacionales y la continuidad de estudios a todos los ciudadanos hasta el grado duodécimo; la extensión de los servicios universitarios y su actual universalización y formar los maestros necesarios a cada época.

Estas aspiraciones están refrendadas en la Constitución, en la que se establece que no debe haber niño que no tenga escuela, alimentación y vestido, ni joven que no tenga oportunidad de estudiar ni persona que no tenga acceso al estudio, la cultura y el deporte.⁷ La política educativa y cultural del Estado cubano se fundamenta constitucionalmente en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista y la universal entre otros aspectos. Esto significa la creación de un sólido sistema de formación y superación del personal docente que garantice las aspiraciones educativas de la nación.

Una reflexión sintética sobre los principales logros y políticas del Estado cubano en materia de educación y que influyen en la formación del personal docente, apunta a que en ellos estén presentes las ideas estratégicas siguientes:⁸⁻⁹

⁵ Ver *Educación en Cuba. Conferencia regional de ministros de Educación y de ministros encargados de la planificación económica de los Estados miembros de la América Latina y del Caribe*, México, 4-13 de Diciembre de 1979, Empresa Impresiones Gráficas, MINED, 1979. 105pp, e *Informe de Evaluación de los Veinte años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, Ministerio de Educación, La Habana, 45 pp., 2000.

⁶ *Documentos del Primer Congreso de Educación y Cultura*, Instituto Cubano del Libro, 1969.

⁷ *Constitución de la República de Cuba*, artículos 39-43.

⁸ *Informe de Evaluación de los Veinte años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 45 pp., La Habana, 2000, Ministerio de Educación. *Informe Nacional de*

- La solución de los problemas de la calidad de la educación sin renunciar a la educación masiva de todos los ciudadanos, sin distinción de sexo, raza, creencia religiosa o lugar de residencia.
- La creación de los recursos humanos y la infraestructura necesaria para extender la educación a todos los rincones del país y garantizar la formación ideónea de los profesionales que eran necesarios para el desarrollo económico.
- La creación de un movimiento científico en todo el magisterio cubano, que implica la necesaria solución de los problemas del sistema educacional por la vía científica, lo que equivale a decir: con objetividad, creatividad y carácter participativo de todos los factores esenciales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La adecuada relación entre la centralización y la descentralización administrativa en todo el sistema educacional, lo que significa acercar la toma de decisiones a los niveles de dirección que ejecutan la política educacional.
- La extensión y universalización del principio de la combinación del estudio con el trabajo como fundamento martiano y marxista de la pedagogía cubana.

1.2. La evolución de la formación del personal docente

En los primeros años de la Revolución, la carencia de personal docente -motivada por el impetuoso crecimiento de los servicios educacionales- fue una de las principales dificultades que hubo que solucionar al promulgarse el derecho de todo el pueblo a la educación, prioritariamente del que vivía en zonas rurales.

Se prepararon los miles de maestros que el país necesitaba y, ante el reto de la formación masiva, se mantuvieron los principios básicos para la capacitación de este importante profesional de acuerdo con las exigencias que la Revolución le planteaba de educar a las nuevas generaciones, lo que se realizó por tres vías fundamentales:

- La formación emergente y acelerada de maestros y profesores, que posteriormente fueron alcanzando su titulación;

Educación para Todos. República de Cuba, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, febrero del 2000, 40pp.

⁹ *Informe Nacional de Educación para Todos. República de Cuba, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, febrero del 2000, 40pp.*

- La formación regular, que ha transitado por diferentes niveles de ingreso desde el sexto grado hasta bachilleres y
- La formación permanente para elevar el nivel cultural, científico y pedagógico-psicológico de los docentes en ejercicio, titulados y no titulados.

El ingreso a los estudios de maestros primarios, hasta 1975, se desarrollaba a partir de graduados de sexto grado, los cuales se formaban por un período de cinco años en las escuelas de formación de maestros primarios. Al mismo tiempo se preparaban de forma emergente, en cursos por encuentros en los institutos de superación educacional en cada provincia, aquellas personas que trabajaban como maestros primarios y que no ingresaban, por razones de edad a las escuelas de formación de maestros primarios.

La formación pedagógica de profesores para la Educación Media no existía, por lo que en 1964 se estableció en las tres universidades existentes la carrera profesoral de nivel superior, que preparaba a los profesores por especialidades para ejercer la docencia, además, se constituyó la carrera de profesor de Secundaria Básica, por lo que se formaban profesores en dos niveles: unos para el nivel de Secundaria Básica y otros para trabajar tanto en Secundaria como en preuniversitario.

La explosión de matrícula de la Enseñanza Media, en particular del nivel de Secundaria Básica, determinó la necesidad de preparar de forma acelerada profesores a partir de estudiantes de décimo grado.

Surgió así, en 1972, el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Doménech, en homenaje al joven alfabetizador asesinado por bandas contrarrevolucionarias en 1961. Sus integrantes continuaban sus estudios de educación general, a la vez que recibían la preparación pedagógica y realizaban su práctica docente desde primer año en la escuela media, logrando suplir el déficit de profesores y cumpliendo así el principio de combinar el estudio con el trabajo.

A partir de los años setenta, la formación pedagógica tuvo cambios sustanciales en función de la necesidad de elevar cada vez más la calidad profesional del personal docente.

En 1976, se integraron en un solo subsistema -el de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico- las instituciones que se dedicaban a la formación inicial y a la formación permanente de los educadores. Las facultades pedagógicas que hasta

ese momento existían en las universidades del país se convierten en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), como universidades pedagógicas independientes adscritas al Ministerio de Educación y progresivamente fueron incrementándose hasta contar en la actualidad con uno en cada provincia y dos en la capital.

Simultáneamente la formación de maestros primarios elevó su nivel de ingreso a noveno grado, mientras concluía paulatinamente la formación emergente que aún quedaba con el plan de estudio de sexto grado. Las escuelas de formación de maestros primarios se denominan Escuelas Pedagógicas y se concluye su construcción en edificaciones nuevas en cada provincia. Se comenzó también la elevación de la calificación de aquellos maestros primarios formados con ingreso de sexto grado para permitir su acceso a estudios de licenciatura, a los cuales tendrían acceso los graduados de noveno grado en cursos de “prelicenciatura”, sin costo alguno para los maestros.

En 1976, se reanuda la formación de profesores de nivel medio a partir de egresados de duodécimo grado, eliminándose la formación por la vía del ingreso con décimo grado, lo que si bien había unificado la formación para el nivel medio, no ofrecía una formación completa. Se organizaron igualmente los cursos por encuentros durante dos años para egresados del destacamento pedagógico con nivel de décimo grado para ofrecer el título de Licenciado en Educación.

Estas decisiones aceleraron el desarrollo en esta rama, produciéndose desde entonces un perfeccionamiento continuo, que permitió transitar por diferentes planes de estudio dirigidos a elevar el nivel científico y cultural de los futuros docentes hasta alcanzar la licenciatura donde todavía no existía y en los casos en que ya se contaba con ella para perfeccionar sus diseños.

Uno de esos cambios principales fue la creación de la Licenciatura en Educación Primaria, primero para los maestros en ejercicio y posteriormente, a partir del curso 1991-1992, como única vía de la formación regular. De forma similar ocurrió para la Licenciatura en Educación Preescolar, alcanzando en el curso 1993-1994 esta última condición. De esa forma se completó para todos los niveles y tipos de enseñanza la formación del personal docente con nivel universitario.

En este proceso ininterrumpido se han producido en los últimos 25 años diferentes procesos de perfeccionamiento de los planes de estudio y de la estructura de carreras

pedagógicas en respuesta las nuevas necesidades y fases del desarrollo educacional del país.

Como se ha señalado, las tres vías importantes para dar solución al urgente desarrollo sociocultural del país: formación emergente y acelerada de maestros y profesores; formación regular y utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel cultural básico y pedagógico psicológico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados, son claves importantes del sistema de formación y perfeccionamiento, las cuales están presentes incluso en las actuales condiciones y que tratan de aprovechar los recursos y potencialidades creadas en cada etapa histórica.

2. El escenario socioeducativo en que desarrollan su labor los docentes cubanos en el período de 1990 a 2000

La especial coyuntura histórica que se origina en Cuba en 1990, al iniciarse el llamado “Período especial en tiempos de paz”, como resultado de la pérdida de más del 80% del comercio exterior que se mantenía con los países de Europa del Este, así como del recrudecimiento del bloqueo y de la política agresiva del gobierno de los Estados Unidos de América, llevó a perfilar las estrategias del trabajo docente no para mantener las conquistas educativas sino para enfrentar la solución de otros problemas sociales que afectan la educación en general y el trabajo de los docentes en particular.

En tal sentido, los estrategas cubanos evaluaron el impacto del período especial en la educación como transitorio y al mismo tiempo, comprendieron que aparecerían en el orden educativo situaciones que afectarían sensiblemente la vida y las ideas de muchos niños y jóvenes cubanos, se prepararon para adoptar las medidas que disminuyeran ese impacto a largo plazo.

En la línea estratégica cubana para la educación, estaba presente mantener las conquistas de su gratuidad y pasividad. Además, se precisaron con más claridad las tareas del trabajo educacional y se orientaron hacia algunas direcciones principales, tales como:

- Continuidad de las actividades educacionales en cualquier situación, lo que significa crear condiciones indispensables para que todas las escuelas funcionen con las menores afectaciones posibles.
- El proceso docente educativo basado en un certero diagnóstico del nivel de cada alumno para alcanzar, con el esfuerzo de todos, el mayor nivel posible, conciliando la masividad con calidad.
- La formación laboral de los estudiantes para la creación de una conciencia productiva y económica con prioridad en el sector agropecuario, basada en el principio marxista y leninista de la combinación del estudio y el trabajo, piedra angular de la pedagogía cubana.
- La atención y estimulación al trabajador de la educación para promover el reconocimiento moral de toda la sociedad, así como crear condiciones adecuadas para que desarrolle a plenitud su noble e insustituible labor.
- Trabajo metodológico y superación del personal docente, consciente de que el factor decisivo en esta batalla por la calidad es el maestro, y los resultados dependerán de su preparación, consagración y ejemplaridad.
- La enseñanza de la Historia Cubana, de la Historia de América y de la Historia Universal para lograr en los educandos una cultura histórica propiciadora de valores, del conocimiento de nuestros héroes, batallas, tradiciones y razones de nuestra lucha en esencial nexo de lo nacional con lo latinoamericano y mundial. Saber de dónde venimos es imprescindible para conocer qué somos y hacia dónde vamos.
- La enseñanza del Español y la Matemática, porque el primero forma parte del acervo cultural de nuestro pueblo y su dominio desde las primeras edades permite la comunicación correcta, la adecuada comprensión de las ideas y la lógica y coherente expresión del pensamiento, y la Matemática, porque es el idioma científico y económico por excelencia.
- El trabajo preventivo y comunitario para procurar la mayor atención a los padres, la familia y la comunidad a la educación, y evitar, entre todos, la influencia de factores negativos que lesionen la escolarización, el aprendizaje y la normal formación de los niños y jóvenes.

3. El sistema educativo en que labora el docente cubano en los años noventa y en la actualidad

El sistema nacional de educación de la República de Cuba está concebido como un conjunto de subsistemas orgánicamente articulado en todos los niveles y tipos de enseñanza, a los que se incorpora el docente cubano: los maestros primarios (graduados de Maestro Primario o Licenciado en Educación Primaria, o de ambos, los profesores de nivel medio (graduados de Licenciado en Educación en una especialidad, de Profesor de nivel medio superior universitario o de Profesor de Enseñanza General Media).

También laboran en el sistema, fundamentalmente en el nivel medio, personas no graduadas en los institutos superiores pedagógicos, que son autorizados temporalmente y que reciben atención metodológica especializada; su monto depende del territorio y no representan una cifra mayoritaria.

Los docentes de la Educación Superior se forman a partir de profesionales universitarios capacitados en cursos de preparación pedagógica y en el trabajo de formación docente de alumnos ayudantes, así como en las maestrías en diferentes ramas de la educación y en la adquisición de grados científicos.

Los subsistemas que integran la estructura del Sistema Nacional de Educación son:

- Educación Preescolar
- Educación General Politécnica y Laboral (que comprende la Escuela Primaria, la Secundaria Básica y el Preuniversitario)
- Educación Especial
- Educación Técnica y Profesional
- Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico
- Educación de Adultos
- Educación Superior

A continuación se describen brevemente los primeros subsistemas como pilares de todo el sistema:

La Educación Preescolar constituye el eslabón inicial de todo el sistema nacional de educación, en el cual se sientan las bases para el desarrollo de la personalidad del niño

en la etapa preescolar y lo prepara paulatinamente para su ingreso a la escuela. Comprende la atención educativa a todos los niños y niñas desde el nacimiento hasta los cinco años, tanto en las instituciones educacionales como desde vías no formales.

La vía institucional comprende el círculo infantil desde los seis meses hasta los cuatro años y el grado preescolar, que puede estar ubicado en un círculo infantil o una escuela. En la actualidad existen en el país tres tipos de círculos infantiles: externos, mixtos y especiales.

El proceso de educación y enseñanza se concreta en el círculo infantil y el grado preescolar por el programa actualmente vigente, organizado por años de vida el cual considera las particularidades específicas de los niños y la adecuación de los métodos de enseñanza para cada edad.

Aquí laboran educadoras de círculos infantiles, formadas en las escuelas pedagógicas o licenciados en Educación Preescolar desde 1992. Las educadoras se forman para trabajar en todas las áreas.

Para la atención educativa por la vía no formal a la población de cero a cinco años que no asisten a instituciones educacionales, comenzó a aplicarse un programa que utiliza las potencialidades de la familia y la comunidad, por lo que se le ha llamado “Educa a tu hijo”.

Es de esta manera, que en la década se logró cubrir la atención educativa en las edades entre cero y cinco años hasta el 98,8%, con el apoyo de las educadoras y personal docente del grado preescolar.

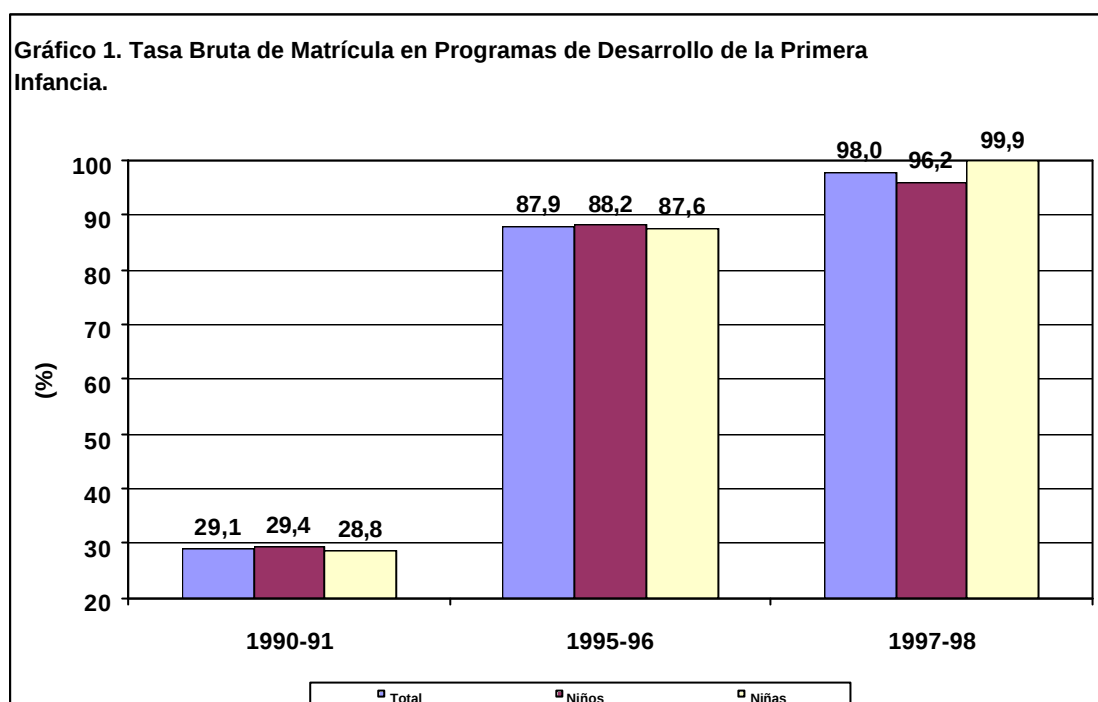


Fig. 1 Fuente: Dirección de Planificación y Estadística MINED.¹⁰

La Educación Primaria es la base de la Educación General. Comprende seis grados estructurados en dos ciclos:

El primero va de primero a cuarto grado y el segundo, de quinto a sexto grado.

Los maestros primarios¹¹ se forman para trabajar de primero a sexto grado, pero la práctica en el período de 1992 a 2000 ha sido la de trabajar por ciclos.

El profesor de primer ciclo, instruye en todas las asignaturas de un grupo y transita con sus alumnos. Como política se ha tratado de que este tránsito sea de primero a cuarto, pero lo más común es el tránsito de primero a segundo y de tercero a cuarto. Los datos reportados por las visitas de inspección y entrenamientos metodológicos del Ministerio de Educación, reportan que el tránsito de primero a cuarto ha crecido hasta llegar, en algunos territorios, al 74% de los maestros.

En el segundo ciclo en el período estudiado trabajaban dos maestros, uno que desarrollaba su labor en las humanidades y otro en las ciencias. Entre ambos

¹⁰ Tomado de *Informe Nacional de Educación Para Todos. República de Cuba*, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, febrero de 2000, 40 pp.

¹¹ Ver datos de personal docente frente a alumno en el Anexo 1

compartían las labores educativas en un grupo, aunque con frecuencia uno de ellos asumía la labor de profesor guía.

En el primer ciclo se imparten conocimientos esenciales de las materias instrumentales, Lengua Española y Matemática, encargadas de dotar al escolar de las habilidades indispensables para el aprendizaje. Además, el niño recibe nociones elementales relacionadas con la naturaleza y la sociedad, y realiza actividades de educación física laboral y estética que contribuyen a su formación multilateral.

El segundo ciclo continúa el desarrollo de habilidades iniciado en el primero y en él se comienza el estudio de nuevas asignaturas: Historia de Cuba, Geografía de Cuba, Ciencias Naturales y Educación Cívica.

Asimismo, se fortalecen las actividades de educación patriótica, física laboral y estética.

El nivel primario presta especial atención al desarrollo de habilidades y capacidades, tanto intelectuales como prácticas, a la formación de hábitos de trabajo independiente, a la adquisición de normas de conducta y convivencia social, así como a sentar las bases para la formación de convicciones patrióticas y morales.

La retención escolar en la escuela primaria es del orden del 99%, lo que unido a la alta escolarización garantiza la masividad de este nivel.

Comportamientos superiores se aprecian en las tasas de supervivencia en quinto grado y en la eficacia con que se logra. Esto es concordante con los aumentos producidos en los resultados de los aprendizajes en las competencias básicas y en la disminución de las tasas de deserción escolar y del número de años-alumnos utilizados.

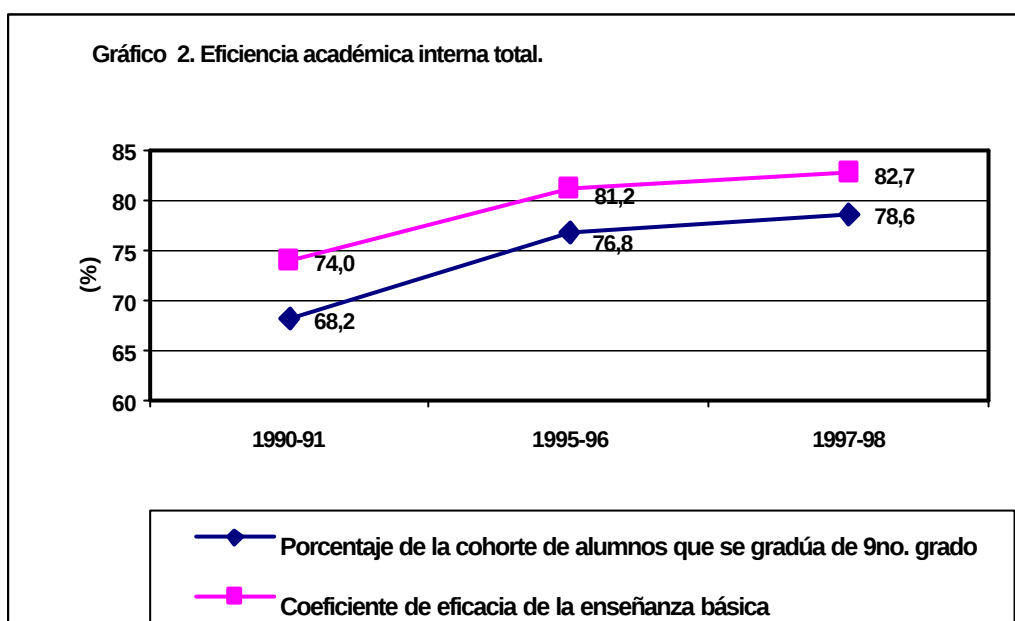


Fig. 2 Fuente: Dirección de Planificación y Estadística MINED.¹²

(La Secundaria Básica comprende de séptimo.a noveno grado.)

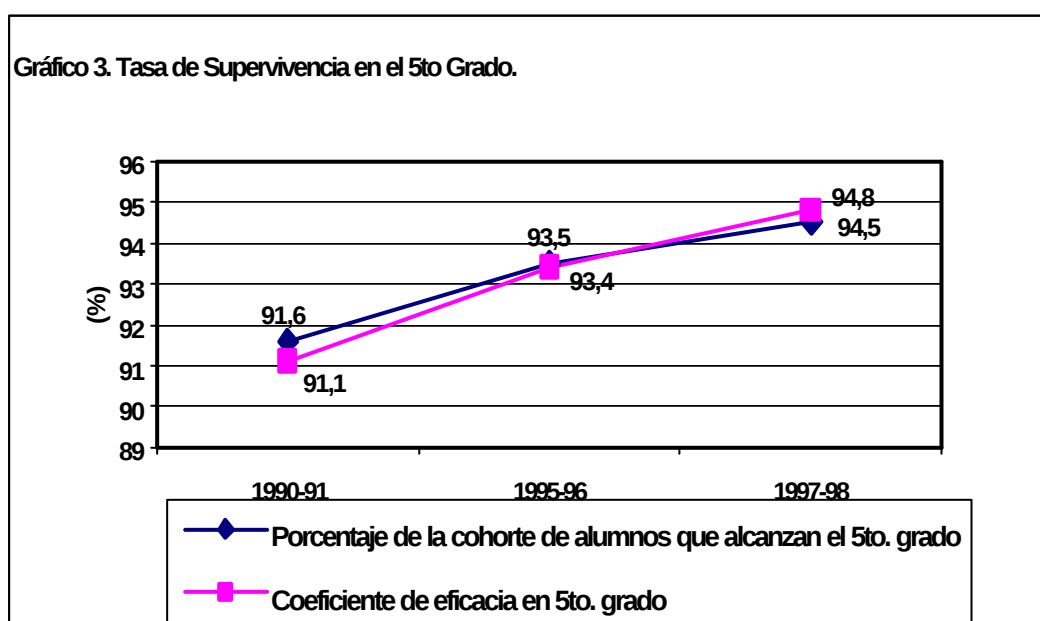


Fig. 3 Fuente: Dirección de Planificación y Estadística MINED.¹³

¹² Tomado de *Informe Nacional de Educación para Todos. República de Cuba*, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, febrero de 2000, 40 pp.

¹³ Tomado de *Informe Nacional de Educación para Todos. República de Cuba*, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, febrero de 2000, 40 pp.

Los profesores de Secundaria Básica, así como los de los restantes subsistemas, se preparan para trabajar en cualquier grado en una o dos asignaturas, según su plan de formación, pero en general trabajan solo en una asignatura y en una escuela del sistema a tiempo completo.

En Secundaria, se sistematiza la enseñanza de las distintas asignaturas, lo cual garantiza que los alumnos reciban los conocimientos necesarios del nivel básico común para continuar la Educación General Media (Preuniversitario o Bachillerato), realizar estudios técnicos profesionales o de oficios.

Los estudios de Secundaria Básica se realizan en dos tipos de centros: secundarias básicas urbanas (ESBU) y secundarias básicas en el campo (ESBEC), estas últimas con régimen de internado. En todo el país funcionan 208 centros de este tipo en modernas instalaciones construidas por la Revolución y en donde se forman más de 88.000 estudiantes.

Los estudiantes de los centros urbanos secundarios y preuniversitarios con régimen externo laboran anualmente durante cinco o siete semanas en los planes agrícolas del país, tarea en la cual también participan los profesores.

El Preuniversitario abarca de décimo a duodécimo grado, y se cursa en institutos preuniversitarios en el campo (IPUEC) y en los institutos preuniversitarios urbanos (IPU); los primeros con el mismo régimen que el de las escuelas secundarias en el campo.

En los grados de Preuniversitario se amplían y profundizan los conocimientos y se enriquecen las capacidades y habilidades indispensables para la incorporación a estudios superiores, centros de enseñanza técnica y profesional o a la actividad laboral.

Con el Preuniversitario, como último ciclo de la Educación General, culmina una parte importante del proceso de formación de la personalidad del joven, en correspondencia con los objetivos de la Educación General Politécnica y Laboral.

En este subsistema existen escuelas con objetivos y características especiales, cuya matrícula es el resultado de un riguroso proceso de selección de acuerdo con las

condiciones y las aptitudes de los alumnos, y en ellas también desarrollan su trabajo los docentes graduados de los institutos superiores pedagógicos. Estos centros se han creado en todas las provincias del país, y son: los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias exactas (IPVCE); los institutos preuniversitarios vocacionales en ciencias pedagógicas (IPVCP); las escuelas de iniciación deportiva escolar (EIDE); las escuelas vocacionales de arte (EVA).

Especial importancia tienen los institutos preuniversitarios vocacionales de Ciencias Pedagógicas, que -como su nombre indica- tiene por objetivo específico favorecer la vocación hacia los estudios de magisterio. Se insertan estas escuelas en la experiencia cubana sobre formación de maestros, por lo que se ha puesto en ellas un especial interés. Hasta el momento existen 24 de estos preuniversitarios, distribuidos en diez de nuestras provincias.

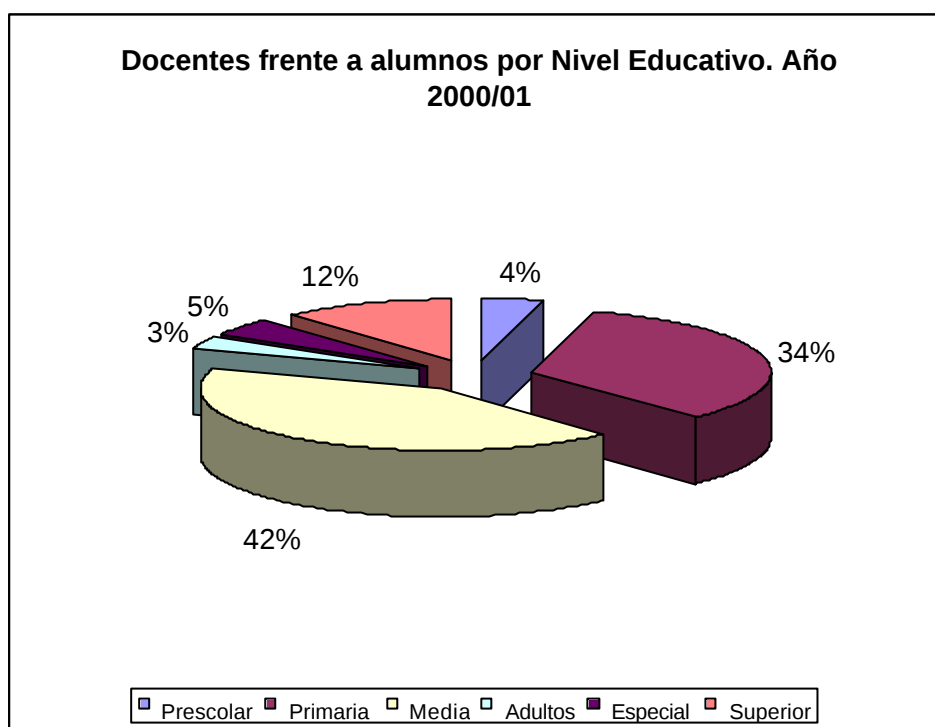
Existe un plan de estudio único para todos los niveles y ciclos del subsistema que ha continuado su perfeccionamiento.

3.1. Los docentes en el sistema educativo cubano

En lo que se refiere al personal docente, en el curso 2000-2001 había frente a alumnos un total de 178 522 docentes, lo que mantuvo la cobertura lograda en años anteriores y se logró mantener y, en algunos casos, disminuir la relación de alumnos por docente en el sistema.

En 2002 la Educación Primaria posee el 81,3% de total de sus maestros como Licenciados en Educación y en la Educación Media General esa cifra es del 90,0%.

En la figura adjunta (Fig. 4) se muestran los porcentajes de personal docente frente alumno en el sistema educativo. (Ver Anexo 1 para mayor información sobre los datos).



Fuente: Dirección de Planificación Estadística. MINED

Se aprecia que una parte importante de los docentes se encuentran en los niveles de Primaria y Secundaria.

La relación entre los alumnos y el personal docente se ofrece en la tabla siguiente para los principales subsistemas.

Relación alumno-docente					
Preprimaria		Primaria		Secundaria	
1990	1996	1990	1996	1990	1996
24	22	13	12	11	11

Fuente: Dirección de Planificación Estadística. MINED

Como se puede constatar, la relación alumno-docente en esos subsistemas se mantuvo durante una buena parte del período, lo que permitió sostener la calidad educativa a pesar de las difíciles condiciones económicas del período especial y son cifras relativamente bajas, que se están disminuyendo aun más después de 2000 por las medidas educativas proyectadas.

La composición del personal docente por sexo se ilustra a continuación:

Personal docente frente a alumnos por sexo. Años 1995-2001			
Año	Total	Sexo	
		Mujeres	Hombres
1994/95	172.421	105.895	66.526
1995/96	177.351	109.999	67.352
1996/97	174.280	112.276	62.004
1997/98	171.890	108.944	62.946
1998/99	168.968	107.521	61.447
1999/00	168.951	107.205	61.746
2000/01	178.522	123.981	54.541

Fuente: Anuario Estadístico 2000.
Sistema Estadístico Nacional de Cuba.
Oficina Nacional de Estadísticas

Se aprecia que en el curso 2000-2001, el 69,4% de los docentes del sistema eran mujeres. Esas cifras son un poco más elevadas para el caso del nivel primario, en el que llegan a 76% de docentes mujeres y dos de cada tres son directoras de centros primarios.

En 2001, como parte de un operativo de la calidad de la educación, se valoraron datos de los maestros en la muestra analizada, los cuales se presentan a continuación.

3.2. Composición por edades

En los intervalos de 31 a 40 y de 41 a 50 años de edad, es donde se encuentra el porcentaje más elevado alcanzando un 66, 8 %; en tanto entre 20 y 25 años sólo hay un 8,7 %, siendo superior en el nivel medio.

En general, en Primaria el 54,7% del personal era mayor de 40 años. Se aprecia claramente en la distribución de edades que la composición entre Primaria y Secundaria es diferente, aunque estos datos ya para 2003 son diferentes, por la incorporación de jóvenes profesores en la primaria.

Edades en años	% en Primaria	% en Secundaria
20-30	20,4	28,2
30-40	29,8	31,0
40-50	37,0	35,8
50-	17,7	10,6

3.3. Experiencia en el cargo de los docentes

En este aspecto los por cientos más elevados se obtienen en el intervalo de 2 a 5 años con un 23,3 % (el nivel primario algo por encima del nivel medio) y el más bajo en el de más de 30 años.

Esos datos revelan que hay diferencias notables en el personal que labora en ambos niveles de enseñanza.

Si se comparan los docentes agrupados en grupos extremos, el primero con todos los docentes de menos de seis años de experiencia, y el segundo con aquellos que tienen más de diez años de experiencia se aprecia que, mientras que en ambos niveles el primer grupo es similar, en Secundaria en cambio, hay un déficit de personal experimentado en el cargo, lo que puede no favorecer la labor educativa.

El desglose de este aspecto en docentes y directivos hace más evidente las diferencias entre los niveles:

	- de 6 años	+ de 10 años
Doc. Prim	26,2	55,2
Doc. SB	21,4	32,2
Dir. Prim	56,7	21,9
Dir. SB	36,4	14,8

Desde el punto de vista de la calificación para la labor docente, hay un personal más experimentado en Primaria que en Secundaria, lo que puede contribuir a garantizar la estabilidad del trabajo. Al mismo tiempo es alta la cifra de docentes que puede tender a mantener estilos de trabajo ya establecidos o a presentar mayor resistencia inconsciente a los cambios de estilos didácticos.

3.4. La evaluación y el salario de los docentes

Las formas actuales de evaluación del docente son el resultado de un proceso de años, que fue consensuado con los propios maestros y sus organizaciones y que surgió de ellos mismos, como una necesidad para la elevación de la calidad de la educación.

La evaluación del docente se realiza como un proceso continuo en que el evaluador hace un alto cada año para integrar o resumir opiniones y criterios del trabajo del evaluado que organiza y expresa mediante indicadores establecidos, en forma de valoración, en un lenguaje preciso, sencillo, con estilo directo, atendiendo a los resultados del trabajo en la etapa y características individuales de educadoras, maestros y profesores

Esta necesaria valoración parte de los siguientes indicadores: resultados del trabajo, preparación para el desarrollo del trabajo y características personales y cumplimiento de las normas de conducta y principios de la ética pedagógica y profesional.

La evaluación de los docentes se enmarca en el resumen de los logros, resultados positivos, deficiencias y dificultades más significativas. Se valora la calidad de la docencia impartida, especialmente la clase, los métodos y medios de enseñanza que utiliza, la motivación que logra, la utilización eficiente del libro de texto y la atención a las diferencias individuales. Se valoran los resultados alcanzados en el proceso docente-educativo que se evidencian en el nivel de solidez de los conocimientos alcanzados por los estudiantes, en el grado de desarrollo de las capacidades, hábitos y habilidades, y en la formación de convicciones de los educandos.

Se valora también la atención a monitores, círculos de interés, concursos y otras, y la labor con la familia y la comunidad. En definitiva se valora la ejemplaridad sobre la base de sus características personales y si ellas se corresponden con las que deben identificar a un educador. Las categorías que se otorgan al evaluado son: Muy Bien, Bien, Regular y Mal.

El salario mensual que reciben los docentes está determinado por los siguientes elementos: el nivel de calificación profesional, el tipo de centro donde labore, los años de servicios prestados en la docencia, cargo que desempeña y los resultados de la

evaluación profesoral. Además, hay un pago como estímulo por los resultados finales del trabajo al terminar cada curso escolar.

Los graduados de nivel superior reciben un salario mensual básico de \$ 280.00 MN, que puede llegar a \$ 330.00 dependiendo de su evaluación, lo que se incrementa con los pagos adicionales referidos, siendo como promedio mensual de \$ 425.00 MN.

Los fondos para el pago de este salario, provienen del presupuesto que el Estado asigna para la actividad educacional.

3.5. Programas sociales dirigidos al profesorado

La motivación y atención a los docentes son realizadas por diferentes vías y resulta de vital importancia en el proceso de evaluación, ya que posibilita alcanzar mejores resultados. Esta motivación se desarrolla tanto en lo profesional como en la estimulación material y salarial. Entre estas vías se puede señalar:

- La creación de condiciones de trabajo que le permitan desarrollar el proceso de aprendizaje bajo un ambiente laboral favorable.
- La introducción de equipamientos de avanzada para complementar el trabajo con los estudiantes como la televisión y el video, las nuevas tecnologías de la información y otras actividades extradocentes que permiten la preparación integral del docente y mejores resultados en la impartición de las clases y el aprendizaje de los estudiantes.
- Las posibilidades de una constante superación del docente, para lo cual anualmente se diseñan planes, que pueden llegar a la liberación de sus funciones a tiempo completo para incorporarse a algunas de las modalidades de curso tales como: Maestrías, Postgrados, Entrenamientos, Doctorados, Recalificación y el Año Sabático como parte de la superación y preparación del docente para empeño mayores.
- La posibilidad de participación y presentación de trabajos y experiencias pedagógicas de avanzadas en eventos científicos, tanto nacionales como internacionales.
- Anualmente los docentes disfrutan, además de las vacaciones establecidas por la legislación vigente, de 15 días naturales de receso de sus actividades docente.

Ese tiempo se organiza de manera que puedan disfrutar de este descanso pagado sin que se vea afectado el proceso docente-educativo.

Además, las organizaciones sindicales, a través del Sindicato de Trabajadores de la Educación, la Ciencia y el Deporte, ofrecen estímulos morales y materiales a los elegidos en sus respectivos centros y territorios, tales como: excursiones, reservaciones en restaurantes y centros turísticos, entre otros. En cada territorio, se dispone de la Casa del Pedagogo, que en comunidad con la Asociación de Pedagogos de Cuba, favorecen el trabajo científico y la recreación cultural de los trabajadores docentes.

CAPITULO II

LA FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE EN EL PERIODO DEL 1990 A 2000

1. Los fundamentos de la formación docente en los planes de estudio y currículos.

La formación inicial y permanente de los educadores de todos los tipos y niveles de educación es responsabilidad estatal y constituye un subsistema del Sistema Nacional de Educación (SNE), dirigido por el Ministerio de Educación (MINED), organismo encargado de conducir, ejecutar y controlar la política educacional, incluida la relativa a la formación docente.

Para su concreción existe, en dicho ministerio la Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, encargada tanto de la formación inicial como la postgraduada y las diferentes formas de superación y perfeccionamiento de los docentes en servicio, en estrecha coordinación con las restantes estructuras de ese organismo, particularmente las que dirigen las diferentes enseñanzas, y la Dirección de Ciencia y Técnica.

De acuerdo con la estructura organizativa de la Educación Superior en Cuba, existen determinados sectores de la esfera de los servicios sociales básicos a cuyos organismos dirigentes le están subordinadas las instituciones universitarias encargadas de formar y perfeccionar sus recursos humanos, como ocurre con la salud, la educación y los deportes.

Es por ello que las universidades pedagógicas -encargadas de las diversas tareas de la formación docente- denominadas oficialmente Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), son instituciones universitarias adscriptas al MINED, el que dicta las disposiciones específicas sobre la política de formación docente y rige administrativamente su funcionamiento, aunque desde el punto de vista metodológico

se rigen por las reglamentaciones y disposiciones válidas para toda la Educación Superior cubana, que son dictadas por el Ministerio de Educación Superior (MES), órgano rector al que se subordinan metodológicamente todas las instituciones universitarias del país, independientemente del organismo al cual estén adscritas.

En lo relativo a la formación inicial se forman docentes para todos los niveles educativos, desde Preescolar hasta la Educación Media Superior, con nivel universitario, y se otorga el título de Licenciado en Educación.

Durante el período estudiado de 1992 a 2000, la formación inicial se producía para la escuela primaria, con los licenciados en Educación Primaria; para la educación preescolar, licenciados en Educación Preescolar, y licenciados en Educación con especialidad en las diferentes disciplinas.

1.1. Instituciones (universitarias y no universitarias)

Todas las instituciones encargadas de la formación docente son universitarias. Existen en el país 16 instituciones, 15 ISP –uno en cada una de las 14 provincias, con excepción de la capital que tiene dos- y 1 Filial en el municipio especial Isla de la Juventud. (Ver anexo con la relación).

Institutos Superiores Pedagógicos. Personal docente con Categorías Docentes Principales, masters y doctores.

	Curso 1999-2000	Curso 2001-2002
Profesor Titular	122	143
Profesor Auxiliar	499	539
Doctores en Ciencias	245	273
Master	661	994

1.2. Condiciones de acceso, y criterios de admisión a las escuelas de formación

El sistema de ingreso ha venido ajustándose a nuevas condiciones y necesidades, lo que ha determinado la diversificación de las fuentes de ingreso y nuevos mecanismos y procedimientos para acceder a las universidades pedagógicas.

El ingreso se produjo casi todo el período de 1990 a 2000 a partir de egresados de preuniversitario (bachillerato) que optaran por carreras pedagógicas, a partir de dar sus exámenes de ingreso al inicio de la década.

Por otra parte, se venía aplicando a finales de la década el acceso más directo de estudiantes de bachillerato que agrupados en Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP), expresaban su vocación por las carreras pedagógicas y tenían garantizadas sus plazas en los ISP, siempre que aprobaran (sin tener que ocupar puestos en un escalafón) los exámenes de ingreso a la educación superior en las materias de Matemática, Español e Historia.

En el caso de las carreras técnicas, el ingreso tiene como fuente los egresados de las especialidades técnicas de nivel medio superior, los que pueden acceder tanto por la vía de los cursos de habilitación como de otros cursos paralelos a la culminación de su nivel medio, que se organizan por los ISP, y los mismos criterios de selección que en el caso de los bachilleres.

También pueden ingresar los egresados del nivel medio superior que realizan el servicio militar activo, los que pueden solicitar su interés de acceder a la educación superior, en cuyo caso se les exime del último año del servicio y realizan en su lugar una nivelación que les permite entrar –al igual que a otras universidades- directamente a los ISP.

A los cursos para trabajadores tienen acceso directamente todos los trabajadores docentes con titulación media superior que no han alcanzado el nivel universitario y se encuentren en ejercicio en un centro educacional del país, sin tener que realizar pruebas de ingreso o concursos de oposición, abarcando la matrícula a la totalidad de los aspirantes, por ser de interés priorizado para el Estado su superación y titulación en el nivel superior.

.

En los cursos diurnos no existen diferencias en las características de los admitidos en comparación con los que ingresan al resto de las carreras universitarias, excepto en lo que a vocación se refiere, y sus aspirantes provienen de familias de todos los sectores sociales del país.

Un análisis de los graduados de los centros pedagógicos se muestra en la tabla a continuación:

INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS. Rama Pedagogía
GRADUADOS DE LICENCIATURA EN EDUCACION

AÑOS ESCOLARES	TOTAL	DIURNO	ENCUENTRO
TOTAL	218,927	74,515	144,412
Total de 1978-79 a 1991-92	135,572	35,236	100,336
1992-93	158,14	4.343	11,471
1993-94	106,71	4.823	5.848
1994-95	109,75	5978	4.997
1995-96	88,92	5.138	3.754
1996-97	7.456	3.511	3.945
1997-98	6.020	3.239	2.781
1998-99	6.051	3.197	2.854
1999-00	5.742	2.990	2.752
2000-01	5.771	2.937	2.834
2001-02	5.963	3.123	2.840

No incluye los Licenciados en Traducción e Interpretación.

Fuente: Dirección de Planificación y Estadística del Ministerio de Educación.

Como se aprecia, en el período hasta 1991-1992, se había producido un crecimiento notable de la masa de maestros en el país, como resultado de las políticas de desarrollo social y de la formación de docentes, que permitía la realización de años sabáticos en la Licenciatura en Educación Primaria y planes de superación más estables en el nivel secundario. Una parte importante de los egresados se produjo en cursos por encuentros, como producto de la política de formación que se explicó en el epígrafe dedicado a la evolución histórica en los procesos de formación emergente, como de recalificación de los graduados de los diferentes planes, ya que cada vez que se perfeccionaban los planes, se ofrecía la posibilidad de obtener los nuevos títulos y de recalificarse para el ingreso a la universidad.

Los egresos desde 1984 eran superiores a los 10 mil estudiantes, llegando hasta 20 mil en 1991. Como resultado de las condiciones ya creadas y de las complejas condiciones económicas desde los inicios de los noventa, estas cifras de egreso y de los ingresos fueron ajustándose a las posibilidades y necesidades más imperiosas.

Un análisis del ingreso a los centros pedagógicos se muestra en la siguiente tabla:

Matrícula inicial y graduados en pedagogía. Años 1994-2001		
Año	Matrícula inicial	Graduados
1994/95	48.169	10.636
1995/96	41.487	10.975
1996/97	38.152	8.891
1997/98	35.352	7.456
1998/99	35.068	6.020
1999/00	36.359	6.057
2000/01	38.892	5.742

Fuente: Anuario Estadístico 2000. Sistema Estadístico Nacional de Cuba. Oficina Nacional de Estadísticas.

Como se aprecia, entre los años escolares de 1994-95 a 2000-2001, se produjeron descensos en el período de 1994 a 1999, comenzando una ligera recuperación de los ingresos a partir de 1999, pero sin rebasar aún en ese momento los niveles de 1994.

Esto tuvo repercusión en las decisiones tomadas a partir del curso escolar 2000-2001, donde se empezó una labor intensiva de formación de docentes para el nivel primario y secundario que permitió resolver el déficit que se venía produciendo, y que si bien coincidieron con descensos en las matrículas por factores poblacionales y no afectaron en todos los territorios la proporción de alumnos por docente, en otros, como en las provincias de Ciudad de La Habana o Cienfuegos (por citar un caso), comenzaban a gravitar sobre la labor educativa.

1.3. Duración de la formación

Tanto los cursos diurnos como los cursos para trabajadores, en todas las carreras, tienen una duración de cinco años.

2. Los cambios operados en la formación docente inicial durante la década de los noventa. Su relación con la práctica educativa

2.1. Las políticas de formación docente inicial en los noventa

En los institutos superiores pedagógicos, centros universitarios encargados de formar docentes, se desarrollan desde los inicios de los noventa dos tipos de cursos: los regulares diurnos, a los que ingresan graduados de preuniversitarios o técnicos medios de la Educación Técnica y Profesional, con una duración de cinco años y los cursos para trabajadores, con una duración de cinco o seis años, para los maestros y profesores en ejercicio¹⁴.

Desde el curso 1991-1992 la formación de maestros primarios se realiza totalmente a partir de graduados de bachillerato, como única vía de ingreso a esa carrera, y a partir del curso escolar 1993-1994, la formación de educadoras de círculos infantiles es también una licenciatura para egresados de preuniversitario.

La formación y superación del personal docente estuvo dirigida, en lo fundamental, a perfeccionar su preparación profesional y elevar su nivel científico en función de dar respuesta a los cambios cualitativos ocurridos en los diferentes subsistemas de educación y en la política educacional de nuestro país.

Paralelamente se continúa elevando el nivel de los maestros primarios y educadores de círculos infantiles en ejercicio, graduados de nivel medio, en los cursos para trabajadores de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, respectivamente. Estas carreras tuvieron en los noventa cinco años de duración y en el caso de Educación Primaria, los dos últimos se realizaban por cursos diurnos, fuera del puesto de trabajo y sin afectación del salario de los maestros durante ese período.

¹⁴ Ver Forneiro Rodríguez, R.: "Estrategias en la formación inicial y permanente del personal docente", en *Conferencias especiales y mesas redondas* (1995), pp. 57-60, La Habana, Palacio de las Convenciones, y *La educación en Cuba*, La Habana, Palacio de las Convenciones, 1995, 45 pp.

2.2. Estructuración y modelos curriculares de las carreras pedagógicas en el período 1990-2000 (los planes de estudio)

Las nuevas concepciones curriculares para toda la educación superior cubana fueron tenidas en cuenta en el diseño de los planes de estudio de carreras pedagógicas. Como fundamentales se pueden resumir las siguientes:¹⁵

- La duración de las carreras, independientemente del nivel para el que se formen, es de cinco años.
 - La elaboración del modelo del profesional a partir de la determinación de los problemas fundamentales que este debe ser capaz de resolver, sobre la base de un perfil amplio.
 - Aplicación más consecuente del principio de sistematicidad, mediante la precisión de sistemas tales como las disciplinas y los años, integrados al logro del modelo del profesional.
 - El fortalecimiento de los vínculos entre el estudio, el trabajo y la investigación.
 - La descentralización de decisiones.
- ? El incremento del papel de los objetivos como categoría rectora del proceso docente.

El plan de estudio, constituido como documento estatal, incluye como elementos integrantes: la caracterización de la carrera, el modelo del profesional, el modelo de plan de estudio y los objetivos por años. Se consideran, asimismo, como documentos rectores los programas de las disciplinas.

Esta concepción permite definir dos tipos fundamentales de organización interna en el currículo: la vertical, determinada por las disciplinas y su derivación en asignaturas, y la horizontal, determinada por los años de estudio del plan.

¹⁵ Ver Macías Sainz, A : "Enfoques y características estructurales en el diseño de la formación inicial del personal docente en Cuba" , en *Taller internacional de formación y superación de maestros, profesores y dirigentes educacionales*, Curso preevento, La Habana, 1998, 15 p.

Otro elemento que forma parte de la concepción curricular son los llamados programas directores, referidos al cumplimiento de objetivos que deben alcanzarse por el egresado y recorren todo el plan de estudio. Sirven para orientar estos elementos en los objetivos de cada disciplina o año y pueden tener o no, como base, alguna disciplina del plan.

En el caso de las carreras pedagógicas los programas directores están muy estrechamente vinculados a la formación de valores, y a los que inicialmente se concibieron -Lengua Materna, Lengua Extranjera, Computación, Formación Ideopolítica, Orientación Profesional Pedagógica y Educación Estética - se han incorporados otros programas nacionales como los relativos a la Educación Sexual, Educación Ambiental, Educación para la Salud y el Ahorro de Energía, fundamentalmente.

Todos los planes de estudio se conciben a partir de tres componentes básicos: académico, laboral e investigativo. Como sus nombres indican, ello se refiere a la peculiaridad fundamental curricular de los componentes del plan de estudio.

En general, el componente académico abarcó en esos años, varios ciclos:

El ciclo pedagógico psicológico, que agrupa las disciplinas de formación pedagógica (Maestro y Sociedad, Anatomía, Fisiología del Desarrollo e Higiene Escolar, Actividad Pedagógica, Metodología de las Enseñanzas de las Disciplinas, entre otras). La denominación y estructura de las disciplinas cambió en la década, pero no su función principal.

El ciclo de la formación político filosófica, que ofrece la preparación en la Historia de Cuba y de la Revolución Cubana y en el estudio de la Filosofía y la Filosofía de la Educación.

El ciclo de la formación básica y básica específica, que pretende crear las bases del estudio de las asignaturas y disciplinas específicas.

Un porcentaje del tiempo del plan de estudio se dedica a cursos y seminarios especiales, a opción del estudiante y organizados en cada instituto superior pedagógico.

Para la elaboración de los planes específicos de carreras pedagógicas se partió de los lineamientos generales y se establecieron los parámetros para su estructuración. Estos parámetros se diferenciaron para las carreras de formación general media, las de

Educación Primaria, Defectología, Educación Preescolar y las específicas para la Educación Técnica y Profesional, respondiendo a las características de las respectivas enseñanzas.

Los nuevos planes de estudio iniciados en el curso 1992-1993 se han diseñado teniendo como columna vertebral la vinculación con la escuela desde los primeros años de la carrera.

El esquema general de la formación práctico docente,¹⁶ es el siguiente: en primer año un día semanal de trabajo en la escuela, más un período concentrado de un mes; en segundo año este tiempo puede incrementarse y en tercero y cuarto. años se puede llegar hasta la práctica responsable o aumentar el tiempo de práctica para alcanzar el 50 por ciento del plan, con diferentes alternativas de actividades sistemáticas y concentradas, en dependencia de las condiciones territoriales y en el quinto año los estudiantes permanecen todo el año trabajando en la escuela.

En todo el proceso de formación, tanto el centro pedagógico como la escuela, asumen la responsabilidad compartida de planificar, orientar y controlar la actividad práctica de los estudiantes, la cual se desarrolla en integración con las actividades académicas de cada disciplina y con las tareas investigativas que ejecutan en todos los años de la carrera. Varios son los esfuerzos investigativos que se realizaron con tal fin, tanto al inicio de la década como en los finales de ella¹⁷ y que permitieron perfeccionar aspectos metodológicos de esa labor.

Este proceso comenzó con el aumento de las necesidades de profesores en algunos territorios, a partir del curso escolar 1998-1999, donde el estudiante desde los primeros años se vincula con la escuela, aumentando el tiempo de la práctica responsable con el asesoramiento de su instituto y de los maestros de las escuelas.

Con otras modalidades organizativas, en las carreras de Defectología, Educación Primaria y Preescolar, se garantiza que los estudiantes realicen prácticas en los diferentes tipos de instituciones que comprenden esos subsistemas. En el caso de la

¹⁶ Ver *La educación en Cuba*, La Habana, Palacio de las Convenciones, 1997, 66 p.

¹⁷ Addine Fernández, F.: *Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas., La Habana, 1996, 167 pp.

Educación Técnica y Profesional, la práctica adquiere sus particularidades, ya que debe garantizarse tanto la pedagógica como la relativa a la rama técnico-productiva de que se trate.

Partiendo de estos criterios se definieron otros parámetros generales sobre los cuales cada carrera conformó su diseño particular. Como en todo proyecto curricular, es en esta fase donde se produce una interacción más dinámica, pues generalmente existe un condicionamiento entre unos y otros elementos antes de llegar al esquema definitivo. Es así que se procedió a la determinación de los objetivos de año y las disciplinas que debían conformar cada plan.

La definición de los objetivos para un período dado, acotado en el año académico, se condiciona simultáneamente con la selección y estructuración del contenido de las disciplinas. Si bien en la actualidad los objetivos de año pertenecen a la categoría de los documentos rectores, la dinámica con que se produce el proceso docente indica que ellos deben tener un carácter más flexible. Así, por ejemplo, el diagnóstico de entrada de los estudiantes a la carrera puede determinar la necesidad de ajustar el alcance de los objetivos de primer año, sin modificar sustancialmente su esencia.

Un criterio para la determinación de las disciplinas, fue la de disminuir la atomización que en planes anteriores habían llevado a la proliferación de múltiples asignaturas, sin lograr niveles de generalización y aplicación que dieran respuesta a las exigencias del modo de actuación profesional.¹⁸ Por ello se fue a la búsqueda de agrupaciones más integradora, con la aparición de disciplinas que podrían estar vinculadas parcial o totalmente a una o varias ramas del saber humano. Así, disminuyó el número total de disciplinas y de asignaturas en un año, aumentando su fondo de tiempo. Las disciplinas se estructuran en asignaturas por semestre o curso, y pueden contemplar más de un año académico.

Para cada disciplina se determina su fundamentación,¹⁹ el fondo de tiempo asignado a las asignaturas que la integran, los objetivos generales de cada una de ellas, así como sus sistemas de conocimientos y habilidades.

¹⁸ Alvarez de Zayas, R. M.: *La formación del profesor contemporáneo : currículum y sociedad*, Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 95, 1995, 15p.

¹⁹ Chirino Ramos, Parra Vigo, I.: *¿Cómo formar maestros investigadores?*, Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 97, 1997, 8p.

Un aspecto medular lo constituye el presupuesto de tiempo de cada disciplina, considerado uno de los elementos más controvertidos en la definición de un currículo, por cuanto presupone en la mayoría de los casos una defensa a priori de los propios especialistas sobre la disciplina que atienden.

Es por ello que resulta preciso conformar este criterio partiendo del dominio general que deben poseer los especialistas que elaboran el plan sobre la enseñanza para la que forman los docentes, el nivel precedente, la caracterización integral de la carrera, los problemas que debe resolver el egresado y las tareas profesionales plasmadas en el perfil.

Esta correspondencia entre las disciplinas curriculares y los objetivos generales del modelo permitirá evitar repeticiones, solapamientos y contenidos no esenciales que recargan el fondo de tiempo de los estudiantes y los dispersan hacia aspectos no fundamentales. Este análisis debe permitir que no se excluyan contenidos esenciales que deben garantizar el cumplimiento de los lineamientos que rigen los planes de estudio.

Considerando que la formación de maestros y profesores responde a lineamientos comunes, aun cuando en la definición de cada plan se asumen los requerimientos de cada especialidad, es preciso considerar un conjunto de disciplinas que responden a los mismos. Tal es el caso de Historia de la Revolución Cubana, Marxismo Leninismo, Práctica del Idioma Español, Formación Pedagógica General y Educación Física. Aunque pueden adoptar diferente ubicación y estructuración, también están presentes en todos los planes: Lengua Extranjera, Computación y Apreciación Artística.

Un elemento esencial que caracteriza un cambio desde mediados de la década del noventa en los currículos de carreras pedagógicas, es la mayor descentralización que se produce tanto en su diseño como en su aplicación,²⁰⁻²¹ lo que permite que, a partir de los documentos rectores de los planes de estudio de las carreras -que dan unidad al sistema-, cada centro pedagógico los particularice en correspondencia con las condiciones concretas del desarrollo educacional a nivel local, la preparación de los

²⁰ En realidad este proceso se había venido produciendo desde los planes de estudio en 1992, pero se hace más fuerte a mediados de los noventa hasta la actualidad, Ver Macías Sainz A.: "Formación integral del futuro docente", en *Taller internacional de formación y superación de maestros, profesores y dirigentes educacionales*, Curso preevento (2000), La Habana, 16 p.

²¹ García Batista, G.; Addine Fernández, F.: *Formación pedagógica y profesionalización permanent.*, Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 97, 1997, 15 p.

claustros, sus resultados científicos, las particularidades socioeconómicas y geográficas, los tipos de centros docentes con que cuenta el territorio, con el objetivo principal de elevar la profesionalización del docente.

Como responsabilidad directa queda en las manos de cada centro el diseño metodológico de la carrera, la elaboración de los programas de las asignaturas, el diseño específico de la práctica laboral y del trabajo investigativo de los estudiantes y la concreción de la evaluación. Asimismo la elaboración de los calendarios y horarios, la determinación del tiempo y contenido de las asignaturas optativas y facultativas, y el diseño de la culminación de estudios.

La flexibilidad prevista no solo en la propia concepción de los planes, sino también en las reglamentaciones vigentes para la educación superior, permite que la descentralización garantice la atención a la diversidad.

Para ello, un primer aspecto a tener en cuenta es la necesidad del diagnóstico que, en las condiciones concretas de cada centro, permita establecer la estrategia de actuación adecuada. Este diagnóstico debe abarcar tanto a los estudiantes como a los profesores, y también incluirá los recursos disponibles, entendiendo como tales no solo los relativos a instalaciones, medios, equipamiento, bibliografía, sino también el de las condiciones en que se producirá la práctica laboral. El diagnóstico de entrada, al producirse el ingreso de los estudiantes a la carrera, es el punto de partida imprescindible para ajustar la aplicación curricular a las condiciones histórico-concretas.

El diagnóstico debe ser sistemático y estar presente a través de la continuidad del propio proceso docente educativo. La conclusión de cada año representa un momento importante de valoración y esta interacción diagnóstico-regulación marcará la pauta de ejecución del plan, la que se concreta mediante el trabajo metodológico y en el proyecto educativo para cada año. Este busca incentivar las relaciones intercarreras, entre las disciplinas de una carrera y entre las asignaturas de una misma disciplina.

A partir de ello la integración de los colectivos de carrera, de año, de disciplina y asignaturas, permitirán hacer efectiva la aplicación de los planes. Para lograr que el trabajo metodológico cumpla sus funciones debe estructurarse a partir de la estrategia general que trace el centro y la específica de cada uno de sus niveles organizativos que, tomando en cuenta los problemas que debe resolver y la evolución del estado en que se

encuentran, determinará las prioridades, los objetivos a alcanzar por etapas, las vías para lograrlo y el control, y debe concebirse con un enfoque diferenciado que permita ajustarlo a las características y desarrollo de los docentes que lo integran.

Se pudiera asegurar, concordando con Macías A., y con García G. y Addine F.,²² que el aumento de la consideración del diagnóstico en la práctica educativa y de la flexibilización en los currículos, es una característica que distingue la formación de docentes a finales del período estudiado y que crea condiciones para los cambios que se producirán en 2000.

2.3. La evaluación curricular

Otro elemento que adquiere mayor relieve al final de los noventa, es el referido al de la evaluación curricular, que no es vista como una etapa final de comprobación de la efectividad del modelo diseñado y aplicado en condiciones histórico-concretas, sino, al mismo tiempo, como punto de partida para la regulación del proceso docente educativo en la institución. Para ello se aplican diferentes vías que se complementan y permiten conformar la valoración con carácter integrador: el control sistemático del proceso docente-educativo, la validación de los planes de estudio y la evaluación institucional.

El control del proceso docente-educativo debe tener carácter sistémico y permitir una valoración sistemática tanto de la marcha del proceso como de sus resultados. Contempla tanto la evaluación del nivel de preparación y desempeño profesional de los docentes como la verificación del aprovechamiento de los estudiantes en los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas, y de su formación integral.

La validación de los planes de estudio constituye una vía de gran valor para el perfeccionamiento continuo de los planes de estudio, ya que permite, con ayuda del trabajo científico-metodológico, arribar a generalizaciones no solo para regular el proceso de formación inicial de los profesionales, sino para orientar la formación permanente de los egresados.

Al validar el plan de estudio se debe considerar tanto el análisis teórico del diseño como su aplicación práctica. Esto permite hacer efectivo el principio de la flexibilidad, pues sus

²² García Batista, G.; ADDINE FERNÁNDEZ, F.: *Formación permanente de profesores: retos del siglo XXI.*, Curso Prerreunión Pedagogía 2001, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 2001, 2001, 16 p.

resultados parciales o totales darán la posibilidad de actualización sistemática y de introducir las modificaciones cuando se considere necesario.

Para la validación del plan de estudio y las disciplinas se utiliza una metodología comprobada en la práctica que lleva al seguimiento en los departamentos docentes de las peculiaridades del cumplimiento de los programas por forma de organización

La evaluación institucional resulta fundamental para verificar el cumplimiento de las funciones sociales de los centros pedagógicos, la cual se realiza por un sistema de supervisión estatal que contempla tanto los aspectos internos de la actividad de formación de los futuros docentes como la responsabilidad en el desarrollo educacional de los territorios en los cuales se encuentran.

El componente investigativo adquiere una connotación especial en los nuevos planes, al propiciar que los estudiantes, desde los primeros años, desarrollen habilidades para el trabajo científico durante su práctica docente, vinculándose a la solución de los problemas reales existentes en el medio donde actúan, es decir, la escuela, la familia y la comunidad. Como norma los estudiantes deben realizar dos trabajos de curso (que duran un semestre) durante sus estudios y a partir de 1992, debían concluir con Trabajo de Diploma como forma de culminación de estudios, a diferencia de los planes anteriores, donde ello dependía del rendimiento y se concluía con tres exámenes estatales.

La extensión universitaria continúa siendo una esfera de trabajo de los institutos superiores pedagógicos encaminada a lograr una influencia mayor en la comunidad, para lo cual se organizan cursos, exposiciones y actividades diversas que contribuyan de forma sistemática al desarrollo de la actividad cultural, científica y deportiva de los territorios donde se encuentran enclavados estos centros.

Otra esfera principal del trabajo de estas instituciones la constituye la investigación científica, actividad a la cual se integran profesores y alumnos mediante una acción coherente que posibilitan que las investigaciones pedagógicas den respuesta a problemas fundamentales de la actividad educacional y que el proceso de identificación y solución de esos problemas se realice con la participación conjunta de profesores, estudiantes y educadores destacados del territorio.

3. La formación práctico-docente como componente fundamental del currículo de los planes de estudio en el período estudiado

Un análisis de los fundamentos de la estructura de los planes de estudio en los años noventa, revela que la política definida para la educación superior en relación con la formación de los egresados en estrecho vínculo con la futura actividad profesional, se concreta en la formación pedagógica superior a partir de la idea rectora de una mayor integración del instituto superior pedagógico y la escuela en el desarrollo de las capacidades y habilidades pedagógicas del futuro profesor.

Esta es una continuación y superación dialéctica de la forma de relación entre la escuela y el centro educacional en la formación de docentes en Cuba.²³⁻²⁴

Los institutos superiores pedagógicos cubanos se caracterizan por concebir la formación práctico-docente como un proceso dirigido, en el cual deben perfeccionarse, por una parte, la función de dirección del centro pedagógico y, por otra, la participación y responsabilidad de la escuela en la preparación profesional del egresado, de acuerdo con las exigencias que se plantean al maestro para elevar la educación a planos cualitativamente superiores. Es decir, el maestro, cada vez más, debe aprender de la escuela, en la escuela y para la nueva escuela.

En consecuencia, la formación pedagógica de los estudiantes, que es el componente fundamental de su preparación, se concibe como un proceso esencialmente productivo, en el cual el estudiante resuelve tareas docentes con un fin predeterminado, tanto en el proceso docente-educativo en el instituto superior pedagógico como en la actividad escolar concreta, desde sus primeros años de estudio.

Esta formación se realiza a través de un sistema de actividades del plan de estudio, en el cual cada disciplina y componente del mismo debe contribuir de manera definida al desarrollo de las habilidades profesionales y a la adquisición de los conocimientos que le

²³ Ver Perfeccionamiento "C" La formación práctico-docente de los estudiantes en los Institutos Superiores Pedagógicos. Documento de trabajo, La Habana, 4 de mayo de 1988.

²⁴ Addine Fernández, F.: *Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1996, 167 pp.

son necesarios al egresado para el desarrollo de sus funciones como activista de la política educativa y social del país, y en la dirección del proceso docente-educativo para lograr que los escolares se formen con una personalidad armónica e integralmente desarrollada.

Por ello, en el diseño curricular, al seleccionar el contenido de enseñanza de las diferentes disciplinas y asignaturas, se debe partir del análisis de los objetivos y habilidades expresados en el modelo del egresado, para determinar las tareas que debe realizar el estudiante en su período de formación. Ello permitirá definir cuáles de estas tareas serán desarrolladas en la escuela, en el instituto, en la comunidad, en centros de producción o de servicios, y sus relaciones con las restantes actividades de carácter académico e investigativo de las diferentes disciplinas.

Estas tareas pueden tener un contenido psicológico, pedagógico general o especializado, o estar relacionadas con la práctica-político social de los estudiantes, y su solución debe permitirles apropiarse de los modos de actuación del profesor en su actividad profesional y de los métodos del trabajo científico-pedagógico en su especialidad.

Además de lo señalado, al definir el lugar y papel de los conocimientos y habilidades en cada asignatura y práctica, se determinará la base material necesaria para la modelación y la ilustración de las mejores experiencias pedagógicas de avanzada que se pretende mostrar a los estudiantes. Para ello deberá reforzarse el uso de los videos y la técnica de computación.

La formación práctico-docente debe caracterizarse por:

- El desarrollo gradual y paulatino de las habilidades pedagógicas.
- El aumento de la modelación teórica y de la algoritmización de los elementos de la actividad pedagógica, como una de las vías para el desarrollo del pensamiento lógico y pedagógico de los estudiantes y de la eficiencia de la preparación profesional.
- La orientación profesional de los estudiantes desde los primeros años de estudio y en cada una de las actividades.

- El conocimiento por los estudiantes de las peculiaridades del trabajo en los diferentes niveles de educación en los cuales debe laborar. La forma concreta en que ello se materialice dependerá de las peculiaridades de la carrera y la localidad.
- La integración de los estudiantes de forma directa a la ejecución de actividades para desarrollar el trabajo socio-político en los colectivos escolares, laborales y de otro tipo de la comunidad, con vistas a contribuir a su formación como futuros trabajadores ideológicos.

De acuerdo con la política de aumentar el vínculo con la escuela en la preparación del egresado, el tiempo de permanencia en esta deberá ascender gradualmente.

La experiencia de la aplicación de estos criterios en planes de estudio anteriores a 1992, los denominados planes B, demostró los beneficios del trabajo creciente en la escuela a partir del primer año. Asimismo, la aplicación de los programas docentes especialmente establecidos para cada tipo de práctica, resultó un mecanismo efectivo para su desarrollo y control, que debería continuarse ejecutando y fortaleciendo.

Al inicio de los noventa, el volumen de tiempo aproximado estimado para la formación práctico-docente en los nuevos planes de estudio se ajustaría a las características concretas de cada carrera y territorio, y sería:

Durante el primer año, el estudiante asistiría a la escuela como promedio una sesión quincenal. En segundo año, y hasta el primer semestre de tercero, se dedicará una sesión semanal de permanencia en la escuela. En este periodo se debería alcanzar la preparación fundamental de carácter pedagógico y psicológico que permita en el futuro que el estudiante se enfrente al trabajo político-ideológico y al trabajo docente en la especialidad.

A partir del segundo semestre de tercer año, el tiempo de permanencia en la escuela aumentaría a dos o tres sesiones semanales, de manera tal que el estudiante se acerque de forma más directa a las condiciones reales de su futuro trabajo y en especial que comience la enseñanza en su especialidad bajo la dirección de profesores de la escuela y los programas establecidos para este tipo de práctica. En esta etapa desarrollaría, como mínimo, entre 10 y 12 clases en el semestre en uno de los grupos del profesor que lo asesora en la escuela.

En el cuarto año, continuaría el trabajo desarrollado en el tercero, pero con mayor grado de profundidad, independencia y variedad. Se plantea que el número de clases que debía desarrollar el estudiante -de acuerdo con sus particularidades- no sería inferior, en cada semestre, al 50% de las correspondientes al grado en que trabaje. Las sesiones de trabajo en la escuela se adecuan a la frecuencia de la asignatura y a las condiciones territoriales.

En el quinto año los estudiantes realizarán su práctica docente durante 22 semanas como mínimo.

La práctica docente constituye un componente generalizador e integrador de la formación recibida por el estudiante, y en ella se enfrenta a la actividad laboral para la solución independiente y creadora de las tareas del proceso docente en la escuela.

Esta concepción del desarrollo de las habilidades profesionales desde los primeros años de estudio partía del criterio de que la Metodología de la Enseñanza de la especialidad constituye una disciplina que integra las restantes para la formación del profesor, papel que debe cumplir en los próximos planes de estudio.

La práctica político-social de los estudiantes se integraba en las diferentes actividades que se realizan en la escuela o fuera de ella, generalmente dentro del marco de tiempo establecido para la formación práctico-docente.

3.1. Niveles de sistematicidad en la formación del profesional

Como se ha expresado, los vínculos con la actividad profesional del profesor y el desarrollo de las habilidades para el trabajo docente-educativo comienzan desde el primer año. En este proceso se distinguen los siguientes niveles:

- En el primer nivel los conocimientos de los estudiantes sobre los alumnos y los mecanismos de las interacciones con estos son elementales e insuficientes para proyectar de acuerdo con sus regularidades el trabajo. Se adquieren las primeras ideas sobre la sensibilidad del sujeto y se comienza a desarrollar el tacto pedagógico y la medida del tratamiento al escolar en determinadas tareas. Se pone en contacto al estudiante con problemas metodológicos y organizativos del trabajo en la asignatura y con otras tareas docente-generales de la escuela. El estudiante

se encuentra en un nivel reproductivo en su actividad docente: solo expone lo que sabe.

- En el segundo nivel, el estudiante es capaz de organizar con asesoramiento su trabajo pedagógico y socio-político con arreglo al conocimiento de las regularidades del desarrollo de la personalidad y las características del colectivo escolar, así como de acuerdo con elementos de la teoría pedagógica, pero sin ser capaz de modelar aún suficientemente el trabajo especializado, ni de comprender la táctica de la enseñanza de temas aislados de su asignatura según las características de su tratamiento en la escuela. En tareas determinadas, es capaz de adaptar su relación con el auditorio con un mayor sentido de la proyección de su trabajo. Posee nociones sobre el trabajo científico pedagógico.
- En el tercer nivel, el estudiante posee los conocimientos para controlar los mecanismos de la interacción con el grupo y para la dirección de la actividad docente en la asignatura; aunque es capaz de orientarse en su relación con el auditorio, lo hace sin tener siempre en cuenta todas sus particularidades, y en la realización y organización de su actividad docente requiere de ayuda, aun cuando domina en lo esencial, la táctica de la enseñanza de varias partes del curso o de este en su generalidad. Aún su medida del tacto y del sentido de las insuficiencias de los alumnos no se proyectan del todo en su trabajo educativo.
- El cuarto nivel corresponde al nivel en el cual el estudiante es capaz de orientarse y adaptarse en su relación con el auditorio y de forma reflexiva tiene medida del tacto pedagógico y está en condiciones de considerar las insuficiencias y estabilidad de la personalidad del estudiante, aunque requiere para ello de algún asesoramiento. En sentido general, es capaz de proyectar su trabajo con independencia y de organizarlo, a pesar de que puede presentar insuficiencias, especialmente en sus potencialidades movilizadoras. Domina la táctica de la enseñanza de partes de la disciplina escolar. Proyecta y desarrolla actividades políticas en el centro de estudio y otros de la comunidad. Es capaz de organizar y realizar trabajos científicos simples en su especialidad y de manejar la información científica.

Estos niveles no eran estáticos y solo caracterizan los niveles de formación que se debían alcanzar por el desarrollo paulatino de la práctica docente.

Cuando la práctica social determinó que los estudiantes tuvieran que participar desde el segundo o primer año en la labor escolar por los déficit de profesores que fueron apareciendo en determinados territorios, la consecución de estos niveles en su forma sistemática se puede alterar y aparecen modos de actuación del cuarto nivel de sistematicidad, pero en desarrollos inferiores que se perfeccionan en los diferentes años.

3.2. Acerca de la evaluación de la formación práctico-docente

La evaluación de la formación práctico-docente se lleva a cabo a través de las formas frecuente, parcial y final, y deberá responder, en cada año, a la comprobación del cumplimiento de los objetivos establecidos para cada tipo de práctica, disciplinas y niveles.

La evaluación frecuente tendrá un carácter sistemático y será ejecutado por el profesor asesor y el profesor del instituto (según corresponda) en el desarrollo de las propias actividades docentes de carácter académico y laboral.

Las evaluaciones parciales y finales estarán orientadas básicamente a valorar el desarrollo de las habilidades profesionales establecidas en el modelo del egresado. Es decir, partiendo de la valoración objetiva del grado de preparación alcanzado para su futura labor profesional, por sus resultados en la educación e instrucción de sus alumnos.

3.3. La actividad del profesor, los campos de acción y esferas de actuación del profesional

Si analizamos la actividad profesional del maestro, ²⁵⁻²⁶ en sus interrelaciones con los diferentes componentes que intervienen en el proceso docente- educativo, se pueden señalar las siguientes actividades más específicas:

²⁵ García Ramis L. Y Otros : *Estudio crítico sobre la categoría de Actividad Pedagógica Profesional. Informe de Investigación*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1989, 78 pp.

²⁶ Barreras Hernández F.: *La actividad pedagógica y sus exigencias a la personalidad del maestro*, Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, 1997, 16 pp.

a) La actividad docente-educativa.

En esta se ponen de manifiesto las relaciones entre tres elementos esenciales: el profesor, el estudiante, el contenido de la enseñanza.

En el proceso docente-educativo aparecen algunos tipos especiales de actividad de las cuales se deben seleccionar aquellas tareas que desarrollará el profesional. Pueden señalarse, entre otras:

- La preparación, organización y realización de clases de diferentes tipos.
- La solución de situaciones docentes y educativas típicas que se presentan en la enseñanza y la educación.
- La organización y realización de diferentes tipos de trabajo con los estudiantes.
- La orientación político-ideológica de los estudiantes.

b) La actividad extradocente y extraescolar.

En esta se ponen de manifiesto las relaciones de sistema entre la escuela, el colectivo escolar y la comunidad -como componentes más generales de esas relaciones- y en las cuales se destacan como un subsistema particular las existentes entre el profesor, el estudiante y la familia en el orden educativo. Se hace necesario estudiar los lazos relativos a:

- Las relaciones profesor-estudiante-grupo escolar.
- las relaciones profesor-familia-comunidad.
- las relaciones escuela-comunidad-profesor.
- las relaciones profesor-profesor.

c) La actividad organizativa y metodológica.

En esta actividad se ponen de manifiesto las relaciones entre los componentes siguientes: el colectivo pedagógico (y el profesor), el contenido de la enseñanza y las ciencias pedagógicas.

Esta actividad tiene como fin lograr el cumplimiento exitoso del proceso docente educativo. Igualmente debe atenderse la autopreparación y otros aspectos del trabajo del

maestro en el orden organizativo y técnico en la cátedra y la asignatura, tales como el control, uso y mantenimiento de los medios de enseñanza y de otros recursos.

En los últimos años, se han producido investigaciones dedicadas a caracterizar y explorar las competencias pedagógicas de los maestros y profesores,²⁷ desde una perspectiva más integradora, y las formas de la organización de la práctica docente, las cuales permiten un acercamiento más acabado del problema.²⁸

4. La relación entre la formación de docentes y los centros formadores con la transformación del sistema educativo

Para enfrentar las transformaciones de carácter cualitativo necesarias para lograr la educación en condiciones de pasividad que se ha trazado la sociedad cubana, se han dado pasos fundamentales en los cuales los docentes juegan un papel principal y que pueden concretarse en las líneas de acción siguiente:²⁹

a) Hacer de la escuela el centro cultural más importante de la comunidad:

- Ello reconoce, ante todo, que es en la escuela, y organizado por ella, donde se produce fundamentalmente el proceso de educación y socialización de las nuevas generaciones. La escuela tiene que ser también un reflejo de ella, por lo que debe integrar a la familia, a la vida y a la realidad local y promover, sobre la base de un diagnóstico de las necesidades educativas y sociales de cada niña y niño, familia y grupo social, las acciones preventivas y pedagógicas que se requieran para alcanzar los fines educativos. Para ello, el director de escuela tiene que ser el principal cuadro de dirección en el sistema educacional.
- La introducción de cambios en la concepción, métodos y estilos de trabajo de las escuelas, tendientes a flexibilizar su organización escolar, elevar el nivel de

²⁷ Valdéz Veloz H.: *La evaluación del desempeño profesional del docente*, Curso prereunión IV simposio Iberoamericano de Investigación Educativa, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2002, 15 pp.

Canfux Sánchez V.: *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profes*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2001, 119 pp.

²⁸ Parra Vigo, I.: *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la Educación en Formación Inicial*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2002, 108 pp.

²⁹ Referido a *Informe de evaluación de Cuba al Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*, La Habana, 2000, 50 pp.

autoridad y facultades del director, de los maestros y profesores para el desarrollo de los programas y aplicación de la evaluación.

b) Perfeccionar la labor de las estructuras de dirección con los centros y la idoneidad de los cuadros y profesores para su labor

- La optimización del proceso docente educativo tiene en su base un proceso profundo de evaluación de los profesores y cuadros, que permite fortalecer los logros del trabajo docente y atender las necesidades diferenciadas del trabajo metodológico con cada maestro. Además, se trata de organizar la superación y recalcificación que cada cual necesita y lograr cumplir los objetivos estatales de la educación, en las condiciones concretas de cada comunidad, fin último del trabajo metodológico de las estructuras de dirección.
- El entrenamiento metodológico conjunto se considera como un método idóneo de trabajo con las estructuras de dirección, en el que colaboran y participan los institutos superiores pedagógicos. Este estilo de dirección se basa en el trabajo grupal, participativo y demostrativo en la práctica, de forma que se cambian las condiciones de comunicación en el control y el adiestramiento, y se elevan los resultados de la labor metodológica.
- En esta línea de acción pasa a un primer plano la actividad científica en la solución de los problemas locales, organizada por los Consejos Científicos Territoriales, como órganos asesores de las direcciones de educación provinciales o municipales.

c) El trabajo integrado de los institutos superiores pedagógicos y las direcciones provinciales de educación

- Las direcciones provinciales de Educación, conjuntamente con los institutos superiores pedagógicos, conciben y dirigen los entrenamientos metodológicos conjuntos, como vía de elevar la efectividad del trabajo metodológico.
- Los institutos superiores pedagógicos son los encargados de organizar, a partir del diagnóstico de la idoneidad de los cuadros y docentes, las actividades de superación y postgrado, como vía para la introducción de los resultados de las psicológicas y pedagógicas en la práctica.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PERSONAL DOCENTE

1. Las políticas de la superación del personal docente en Cuba

Los institutos superiores pedagógicos y sus filiales se integran cada día más con las estructuras provinciales y municipales de educación para garantizar la superación del personal docente y que toda su acción en esta esfera se dirija a resolver las necesidades reales de cada localidad y la conducción metodológica del trabajo del territorio.

La superación del personal docente la organizan los Institutos Superiores Pedagógicos, conjuntamente con las estructuras metodológicas y de dirección de cada territorio, mediante cursos de postgrado, entrenamientos, diplomados, maestrías u otras actividades que responden a necesidades concretas del desarrollo educacional en su área de acción.³⁰⁻³¹

La estrategia de superación³² que se traza abarca a todo el personal docente en ejercicio en dos modalidades fundamentales: liberadas a tiempo completo y desde su puesto de trabajo, sin que se les afecte el salario ni su período de vacaciones remunerados.³³

En cada curso son liberados de sus obligaciones laborales, decenas de miles de docentes, una cifra significativa de los cuales disfrutan del año sabático para elevar su preparación científico-pedagógico. Para los licenciados en Educación Primaria desde el curso escolar 1991-1992 se instauró el año sabático para desarrollar un potencial científico en ese nivel, mediante un sistema de cursos donde la preparación para la

³⁰ Piñón González, J. C.: *Fundamentos teóricos y metodológicos para la capacitación profesional*, Curso Prerreunión Pedagogía 2001, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 2001, 2001, 15pp.

³¹ "Trabajo metodológico formación y perfeccionamiento del personal pedagógico", en *Trabajo metodológico. Documentos*, La Habana, Ministerio de Educación, Curso 1995-1996 p. 43.

³² Castro Escarra O. *Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación*, Tesis de Maestría en Educación Avanzada, Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona, La Habana, 1997, 52 pp.

³³ Ver por ejemplo *La educación en Cuba*, La Habana, Palacio de las Convenciones, 1995, 45 pp.

La educación en Cuba. La Habana, Palacio de las Convenciones, 1997, 66 pp. Forneiro Rodríguez, R.: "Estrategias en la formación inicial y permanente del personal docente", en *Conferencias especiales y mesas redondas*, (1995), pp 57-60, La Habana, Palacio de las Convenciones.

actividad científica en la escuela es el hilo conductor. Para disfrutar este se seleccionan los mejores maestros primarios de cada territorio, los cuales se incorporan durante un año a los cursos que organiza el Instituto Superior Pedagógico en cada provincia. En el plan de estudio del año tiene un gran peso la actividad investigativa, alrededor del 50% del total de horas.

La superación desde el puesto de trabajo es la modalidad más masiva, donde juega un papel fundamental la autosuperación dirigida, en cuya planificación, organización y control tienen la mayor responsabilidad los metodólogos provinciales y municipales, para lo cual cuentan con el asesoramiento e influencia directa de los especialistas de los institutos superiores pedagógicos.

Cabe señalar, por otra parte, que en el sistema de superación profesional y de la formación académica de postgrado se conciben especialmente actividades dirigidas al perfeccionamiento del personal que labora en las estructuras técnico-pedagógicas, tales como asesores, supervisores, directivos de centros y de otros niveles.

Especial atención se brinda en este sentido a la selección de los mejores egresados de las carreras pedagógicas, a los que se denomina Reserva Especial Pedagógica, que constituyen una cantera de jóvenes cuadros para la educación y que reciben, simultáneamente con su entrenamiento en cargos técnicos y de dirección en las escuelas, diferentes modalidades de elevación de su preparación y se orientan hacia la formación académica de postgrado.

1.1. La organización de la superación³⁴

Parte de dos principios particulares a tener en cuenta. Estos son:

- La unidad entre la actividad científica, la superación, el trabajo metodológico y el trabajo de dirección del proceso docente-educativo, tomando como centro la escuela, y
- La interrelación entre las exigencias institucionales y las particularidades individuales de los maestros y profesores.

³⁴ CASTRO ESCARRÁ O., FORCADE RÁBAGO R.: *LA CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES: UNA EXPERIENCIA PARA DEBATIR*, Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe, La Habana, 1998, 16 p.

El primero de ellos condiciona el sistema de superación de los maestros, profesores y cuadros técnicos y de dirección al aseguramiento de las condiciones para alcanzar la calidad de la educación en las condiciones concretas de cada escuela, mediante la actividad científica como la vía estratégica para ello. El segundo expresa la necesaria jerarquización de acciones tácticas y estratégicas, para lograr las transformaciones que se requieren en la preparación de los docentes a partir de sus posibilidades y potencialidades.

Teniendo en cuenta lo anterior este modelo tiene como premisa las siguientes:

- La jerarquización sistémica de las estrategias y tácticas que garanticen la elevación de la calidad del desempeño profesional del docente, lo que implica la definición de acciones a largo, mediano y corto plazo;
- La integración coherente de las acciones que aseguren la preparación del docente como agente del desarrollo sociocultural, lo que significa considerar las exigencias en las direcciones políticas-ideológicas, científico-metodológicas, cultural y ética;
- Debe expresarse en un documento, que con carácter proyectivo y enmarcado en un período de tiempo determinado, precise los propósitos, objetivos, contenidos, formas organizativas y vías para todos los segmentos del universo de docentes de cada territorio, según su nivel de generalidad;
- El trabajo metodológico, el desarrollo de la actividad científico-técnica en la escuela y el trabajo de dirección y supervisión, son los elementos esenciales para valorar el nivel y calidad de los objetivos propuestos, así como el estado de desarrollo y aportes de los docentes involucrados;
- El método científico es la vía para diseñar y evaluar el impacto de un sistema de superación ;
- La racionalidad en la utilización de los recursos humanos y materiales.

Las responsabilidades de quienes están encargados de dirigir, controlar y asegurar técnica y materialmente las acciones de superación diseñadas son las siguientes:

- Nacional (organismo estatal encargado):
 - Definir y establecer los objetivos generales estatales en correspondencia con las prioridades de la educación.
 - Controlar y regular las expresiones provincial, municipal e institucional del sistema de superación.
- Provincial (Instituciones o universidades en coordinación con direcciones educacionales):
 - Determinar la estrategia general de superación del territorio con una concepción sistémica a partir de sus propias necesidades y las regularidades de los municipios y escuelas.
 - Decidir quiénes deben recibir una u otra forma de superación, así como las modalidades a adoptar según las perspectivas de desarrollo de los docentes y sus potencialidades y disponibilidades de fuerza profesoral.
 - Elaborar los programas académicos y los diseños curriculares específicos para las diferentes actividades de superación.
 - Garantizar la calidad de los claustros que desarrollan dichas actividades.
 - Definir la periodicidad para la superación periódica.
- Municipal (Direcciones educacionales en vinculación con instituciones o universidades):
 - Garantiza el diagnóstico continuo y preciso del estado de preparación de los docentes y directivos.
 - Determinar sus necesidades en función de sus debilidades y fortalezas.
 - Propone estrategia de superación para el personal docente y participa en su definición.
 - Establece criterios proyectivos acerca de la salida de docentes para actividades de superación según diferentes modalidades.
 - Asume determinadas formas de superación de acuerdo con sus potencialidades.
 - Propone programas para actividades concretas de superación según sus necesidades.

- Institución Docente (Dirección de los centros):
 - Responde por el diagnóstico continuo de los docentes.
 - Elabora la proyección individual de cada uno de ellos a partir de los resultados de la evaluación sistemática de su desempeño profesional.
 - Establece criterios en su nivel para la salida de los docentes a determinadas modalidades y formas de superación.
 - Asume determinadas formas de superación según sus potencialidades.
 - Garantiza la unidad entre la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica.

2. Las modalidades de la formación continua y el papel de los centros formadores y las escuelas en la superación del personal docente

Las modalidades que se desarrollan para elevar el nivel profesional de los docentes se corresponden con las definidas para toda la educación superior en Cuba y abarcan dos grandes categorías: la superación profesional y la formación académica de postgrado.

La superación profesional tiene como objetivo esencial contribuir a elevar la efectividad y calidad del trabajo, así como la formación cultural. Su forma principal la constituye la autosuperación, que se realiza simultáneamente al ejercicio de la docencia. Existen también los entrenamientos, especialmente dirigidos a la adquisición de habilidades o a la asimilación de nuevas técnicas y procedimientos de trabajo, los cursos y el diplomado.

Los cursos se dirigen fundamentalmente a la profundización, actualización o complemento de los conocimientos y habilidades, e incluso a la recalificación si resultara necesaria; modalidad esta última que constituye una prioridad para aquellos docentes en los que se han detectado insuficiencias en su desempeño, ya sean estas referidas al dominio de las materias como a las de carácter metodológico o de dirección pedagógica de la formación de sus alumnos.

Son utilizados también para la habilitación o capacitación del personal docente en el uso de nuevas técnicas, como ocurre en la actualidad por la introducción masiva de la informática en todos los niveles de educación, lo que ha requerido preparar de forma emergente –y utilizando diversas vías- a los profesores que impartirán esta asignatura y capacitar al resto del personal docente para que pueda hacer uso adecuado de este

medio en la escuela, en un proceso que en breve plazo permitirá tener capacitado a todos los docentes del país.

Los cursos pueden tener diferente modalidad y duración, tanto en encuentros periódicos simultáneamente con la actividad laboral como en periodos a tiempo parcial o completo de hasta un curso escolar. Cuando aborden resultados de investigaciones o aspectos trascendentales de actualización, los cursos serán considerados de postgrado.

La posibilidad de diseñar la superación según las necesidades reales y su carácter descentralizado, permiten que se estructuren simultáneamente cursos diferentes para variados grupos de docentes, cuyo contenido puede estar dirigido tanto a aspectos psicopedagógicos, de las didácticas especiales o el contenido científico de las disciplinas, como a otras áreas referidas a temas culturales, históricos, filosóficos, de metodología de la investigación, sobre educación ambiental, sexual, salud, etcétera. La descentralización en cuanto al diseño y ejecución de los cursos favorece que las facultades pedagógicas diversifiquen el campo de su atención.

Otra modalidad de la superación profesional son los diplomados, constituidos cada uno de ellos por un grupo de cursos articulados entre sí, que deben incluir, además, la realización de un trabajo teórico y/o práctico final. Posibilitan la formación especializada de los graduados al proporcionar conocimientos y habilidades en aspectos de un área particular de las ciencias.

La formación académica de postgrado permite alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico, y se reconoce con un título oficial o grado científico, mediante las maestrías y el doctorado. La definición de qué docentes deben incorporarse a ellos requiere de una proyección que responda a los intereses del desarrollo educacional del territorio, en articulación con sus intereses individuales y posibilidades, y constituyen una vía de estimulación a los de mayor desarrollo.

Comportamiento de la matrícula en actividades de superación a tiempo completo

Curso	Total	Recalificación	Titulación	Sabático	Entrenamiento	Diplomados	Otros
1992-93	9.745		8.000	263			1.481
1993-94	11.032		9.000	268			1.730
1994-95	17.052	7.470	6.641	369	766		1.792
1995-96	15.860	4.061	5.302	357	544		5.679
1996-97	16.634	4.959	3.720	476	387		7.092
1998-99	8.305	1.165	3.054	177	1.051	940	2.816
2000-01	41.902	3.294			151	3.741	34.614
Fuente: Dirección y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico. MINED. En el 2000-2001 incluye los cursos de computación.							

Hoy se han ampliado las posibilidades de superación en el campo de la cultura general a partir de los diferentes programas nacionales dirigidos a la elevación de la cultura del pueblo, los cuales se brindan por la televisión nacional, como son: los cursos de Universidad para Todos por el Canal Educativo y las transmisiones del Programa Audiovisual para cada enseñanza, que incluye segmentos específicos dirigidos a la Superación Cultural para Maestros.

2.1. La investigación en la formación continua del personal docente

Un fin de la superación continua en Cuba es que el maestro desarrolle el espíritu de indagación, la capacidad de identificar los problemas que le rodean y sus causas para propiciar las soluciones que mejor se avienen a las características de sus alumnos, de su escuela, de su comunidad y de él mismo.

Esta proyección del trabajo progresivamente se incrementa con la introducción de innovaciones en la práctica escolar, favorecida por una mayor descentralización en la toma de decisiones. Cada día se aprecia la creciente participación de los maestros y profesores en formas y eventos científicos en los que también participan los estudiantes de la formación inicial, en los que se presentan y discuten experiencias de avanzada y, cada vez en mayor medida, resultados de investigaciones vinculadas a los programas territoriales o que tributan a los programas ramales, que son las formas básicas de organización de la actividad científica en nuestro país.

Estas actividades, que posibilitan la generalización de experiencias y la introducción inmediata de los resultados, se organizan desde la propia escuela y en los restantes niveles (municipios, provincias y país), siendo unas de las más importantes las jornadas donde se seleccionan los que nos representan en los congresos internacionales de pedagogía que se celebran en el país cada dos años. Con vistas a su última edición, celebrada en febrero de 2001, fueron presentados en los eventos a nivel de centro 121.184 trabajos, lo que representa el 68,5% del personal activo del país.

Esta concepción de la actividad científica también presupone que los temas de tesis de las maestrías y doctorados se relacionen directamente con las prioridades definidas en cada lugar y que estén dirigidos a brindar soluciones concretas a dichos problemas.

2.2. La evaluación de los resultados de la superación y la formación continua.

En la actualidad uno de los problemas más complejos es el de la evaluación de los resultados de la superación, en la que laboran muchos investigadores. En cualquier caso, es importante reconocer que esto debe estar referido, fundamentalmente, a los resultados que se alcancen en sus alumnos.

Existen diversas fuentes que de forma sistemática nos pueden aportar elementos esenciales para evaluar periódicamente los resultados alcanzados y regular tanto lo relativo a la formación de pregrado como al sistema de superación. Entre estas podemos considerar:

- Valoración sistemática a través del sistema de trabajo que ejercen tanto la estructura educacional de provincias como los ISP.
- El seguimiento al egresado.
- Investigaciones específicas dirigidas a medir el impacto de la superación.
- Los diversos indicadores que se apliquen para evaluar la calidad de la educación.

En la práctica escolar cada una de estas formas tiene un peso particular y un abarque específico, que se complementan con la evaluación del desempeño del docente con arreglo a los operativos nacionales de la calidad de la educación organizados en el país.

La integración de las direcciones educacionales con los institutos superiores pedagógicos permite contar con un sistema de trabajo que permanentemente aporta

elementos de retroalimentación sobre la formación inicial y en ejercicio del personal docente, como son:

- La evaluación, planificación, ejecución y control de los resultados de los entrenamientos metodológicos conjuntos e inspecciones que realizan sistemáticamente los órganos de dirección integrados.
- El control personal y el intercambio con alumnos y trabajadores que ejercen directamente los principales dirigentes de las direcciones provinciales, municipales y el ISP.
- Los resultados de la evaluación profesoral (ver el epígrafe dedicado a ello en los docentes en el sistema de educación).

Otro importante elemento lo constituyen algunas investigaciones específicas dirigidas a estudiar el comportamiento de los graduados en los dos primeros años de su vida profesional, así como los intercambios sistemáticos que se producen en todos los niveles, tanto con ellos como con los estudiantes en pregrado, las que resultan muy valiosas para rediseñar las acciones de la formación.

En los estudios que al respecto se acometen para evaluar el impacto de la superación, se toman en cuenta como principales variables:

VARIABLE	INDICADORES
A. Nivel de satisfacción a las necesidades de superación de los docentes	a-1) Correspondencia entre las necesidades de los docentes (reveladas en la evaluación profesoral) y los objetivos de las actividades de superación diseñadas.
	a-2) Cantidad de docentes con evaluación profesoral de R y M en Cursos de Recalificación (% del total)
	a-3) Cantidad de docentes con evaluación profesoral de B y MB en Diplomados y Maestrías (% del total)
	a-4) Docentes que consideran que las actividades de superación en que participan satisfacen sus necesidades (muestra y %)
	a-5) Directivos que consideran que las actividades recibidas por sus subordinados mejoran su preparación (muestra y %)
B- Resultados del trabajo de los docentes egresados de las actividades de superación. Seguimiento de muestra intencional (se comparará con el comportamiento antes de recibir las actividades en cuestión).	b-1) Calidad de la docencia que imparten. • Independencia en la preparación de las clases • Organización de la actividad de los alumnos • Valoración del resultado de las clases (% de B y MB) b-2) Profesores que pasan a profesores adjuntos del ISP
C. Motivación por la superación Seguimiento de muestra intencional (se comparará con el comportamiento antes de recibir las actividades en cuestión).	c-1) Continuidad en otras actividades de superación c-2) Participación en la solución de los problemas del centro y municipio, por medio de la actividad científica. c-3) Participación -tres en eventos científicos – técnicos.

Cada una de estas variables se mide a través de indicadores concretos mediante el seguimiento de una muestra intencional de docentes en diferentes niveles de desarrollo. Los resultados de estas investigaciones permiten retroalimentar el sistema y prever nuevos niveles de exigencia.

2.3. Programas de maestrías en los institutos superiores pedagógicos y otras instituciones del Ministerio de Educación

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño	Fecha de inicio
Maestría en:	
Educación	1995
Planeamiento, Administración y supervisión de sistemas educativos	2000
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas	
Maestría en:	
Investigación Educativa	1995
Educación Preescolar	1995
Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona	
Maestría en:	
Educación para el Arte y Animación Socio-cultural	1995
Didáctica de la Geografía	1995
Didáctica la Matemática	1995
Informática Educativa	1995
Didáctica de la Biología	1996
Educación	1996
Educación Especial	1996
Didáctica del Español y Literatura	1996
Pedagogía de la Sexualidad	1997
Didáctica de la Física	1997
Didáctica de la Química	1997
Educación de Avanzada	1996
Enseñanza de la Historia	1998
Análisis Matemático	1995
Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas educativos	2000
Instituto Superior Pedagógico José de la Luz Caballero	
Maestría en:	
Informática Educativa	1998
Didáctica de la Química	1997
Investigación Educativa	2000
Historia y Cultura de Cuba	2000
Instituto Superior Pedagógico Frank País.	
Educación	2001
Instituto Superior Pedagógico Felix Varela	
Maestría en:	
Ciencias Pedagógicas	1996
Enseñanza Comunicativa del Español y la Literatura	1996
Instituto Superior Pedagógico José Martí	
Maestría en:	
Teoría y práctica de la enseñanza del Inglés	1996
Educación Ambiental	2001
Investigación Educativa	2000

Además, se desarrollan las Maestrías en Psicología educativa y Ciencias de la Educación Superior, en la Universidad de La Habana; así como la de Ciencias en la Educación en otras universidades del país.

CAPÍTULO IV.

LAS PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DEL PERSNAL DOCENTE A PARTIR DEL AÑO 2000

Una de las innovaciones aplicadas en el proceso de formación de docentes, fundamentalmente para cubrir las crecientes necesidades de maestros primarios y de otros niveles, y como formación previa al ingreso a los ISP, es la creación de centros de formación emergente o habilitación, en los que ingresan estudiantes de bachillerato que concluyen sus estudios de ese nivel medio superior recibiendo, a la vez, una habilitación que les permite incorporarse al trabajo docente en las escuelas.

Al alcanzar la titulación como bachilleres, alternan su actividad en los centros docentes de las diferentes enseñanzas con el compromiso de concluir sus estudios universitarios. Estos nuevos programas de formación docente constituyen un sistema continuo con la formación universitaria y, por lo tanto, son dirigidos por los propios ISP³⁵ y se fundamentan en la universalización de la universidad y en la escuela como una microuniversidad.

1. La escuela como microuniversidad

La escuela como microuniversidad³⁶ es un concepto generado al calor de las múltiples ideas que se encadenan en la estrategia por una cultura general integral de nuestro pueblo y en el contexto socioeducativo donde se despliegan los diferentes programas especiales de la Revolución, por el logro de una igualdad de oportunidades y posibilidades para todos.

En el concepto de microuniversidad, la universidad cubana se redimensiona en la medida en que trascienda sus muros institucionales y llegue a los puestos de trabajos de aquellos que se forman desde el ejercicio y el desempeño profesional en los

³⁵ Miranda Lena T.: *Diseño, desarrollo y evaluación del currículo para la formación del profesional de la educación de la escuela cubana. Informe de Investigación*, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, 2002, Fondos del Centro de Información de la Educación, MINED, 24p.

³⁶ *Proyecto de Escuela Secundaria Básica. Versión 07/ 28 de abril del 2003*: Documento de trabajo, Ministerio de Educación, La Habana. 54 pp.

territorios o municipios donde se encuentra enclavado su centro de trabajo; esto es la universalización de la enseñanza universitaria.

La microuniversidad expresa una nueva concepción de la educación superior, que implica la formación desde el desempeño de la profesión, lo que pone de relieve el papel preponderante que tiene la práctica en el proceso de formativo o de profesionalización, donde verdaderamente se integra el sistema de procesos de la universidad (académico, investigativo y laboral), como un nivel superior de aplicación del principio pedagógico de la integración del estudio *Trabajo en nuestro país*.

Esta modalidad tiene como máxima expresión de su desarrollo a los institutos superiores pedagógicos en los que la formación de profesores tiene sus peculiaridades, pues se asocia a la idea de la formación acelerada de un profesional cuya función social es la de educar. Allí se dispone de un primer año de preparación intensiva e indispensable para habilitarse en sus funciones profesionales, que a partir del segundo año entrará a ejercitar en la escuela, hasta culminar sus cinco años de estudios como Licenciado en la especialidad de Profesor General Integral para el caso del nivel medio.

La escuela que recibe para su formación a los profesores emergentes, debe tener claridad sobre estas ideas pedagógicas novedosas, y tomar conciencia de la responsabilidad que asumen no solo los que sean seleccionados como tutores, sino todo el claustro. Esta concepción es un reto ético a la profesionalidad de los claustros de las escuelas, los que deben trabajar por elevar sus influencias positivas y constructivas en este proceso formativo, prestos a colaborar en todo sentido y a ser el modelo que exige no solo el maestro o profesor que se forma en estas condiciones, sino sobre todo los propios educandos y la comunidad donde está enclavada.

Esta concepción implica no solo disponer de toda una logística de los recursos materiales y tecnológicos que viabilicen el funcionamiento de los estudios universitarios en estas nuevas condiciones, la rigurosa organización y las coordinaciones que esta nueva modalidad requiere entre la universidad, las sedes universitarias en los territorios y las estructuras de las direcciones de educación municipales y provinciales, sino que es muy importante lo que el capital humano, sea capaz de dar, tanto en el caso de los jóvenes bachilleres dispuestos a formarse como maestros y profesores como en el de los formadores de formadores.

El tutor desempeña en esta concepción un papel esencial para el proceso formativo y de transformación del profesor emergente en un Licenciado, como Profesor General Integral en la propia escuela Secundaria Básica o de la Escuela Primaria.

Se trata de un profesional de la educación, Licenciado, que contribuye a la dirección y orientación del proceso formativo del maestro o profesor desde el propio ejercicio de la profesión, los que se inician desde el propio primer año de la carrera pedagógica después de recibir una previa preparación pedagógica indispensable que los habilita para insertarse en la escuela.

En tal sentido, el tutor debe tener desarrolladas las cualidades inherentes a los valores de la profesión y contar con un dominio y una experiencia del trabajo avalados por los resultados prácticos acumulados en la labor pedagógica. El papel del tutor con relación a los jóvenes bachilleres habilitados como maestros o profesores emergentes para la función de educar es indispensable, porque se trata de personas que tienen a su vez una formación incompleta en el plano no solo profesional, sino en lo personal.

Las funciones del tutor se sintetizan en las acciones de orientar, guiar, dirigir, organizar, coordinar, facilitar, aconsejar, mediar en los conflictos, controlar, investigar y evaluar; ayudar en toda la extensión de la palabra al profesor, contribuyendo a la integración teórico-práctica de los componentes del proceso formativo.

2. Cambios en la estructura de las carreras

Se produce actualmente un proceso de transformación en la estructura de carreras, fundamentalmente para el nivel medio, encontrándose en proceso de liquidación perfiles específicos por materias. En esta nueva estructura se han modificado, integrado o creado nuevos perfiles profesionales, quedando en la nueva concepción 17 carreras de Licenciatura en Educación que son las siguientes:

Para Educación Inicial, Básica y Especial:

- Educación Preescolar
- Educación Primaria
- Educación Especial

Para Secundaria Básica (nivel medio básico):

- Profesor General Integral de Secundaria Básica

Para Educación Media Superior:

- Ciencias Exactas
- Ciencias Naturales
- Humanidades

Para Educación Técnica y Profesional (asignaturas técnicas):

- Mecánica
- Eléctrica
- Construcción
- Economía
- Agropecuaria
- Mecanización

Para distintos niveles de enseñanza:

- Educación Plástica
- Educación Musical
- Informática
- Pedagogía-Psicología

En la actualidad se cuenta, además de los 15 ISP y la filial de la Isla de la Juventud, con alrededor de doscientas sedes municipales universitarias dedicadas específicamente a la formación docente en todos los municipios del país, algunos de ellos con más de una sede. Estas sedes –subordinadas a los ISP– permiten aplicar los principios de la universalización antes mencionada, ya que los estudiantes de la formación inicial, a partir del segundo año de la carrera, se incorporan al trabajo docente en escuelas de la enseñanza para la que se forman, en su municipio de residencia, recibiendo su preparación de nivel superior tanto en las sedes universitarias como en dichas escuelas.

CAPITULO V

EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Todos los gastos educacionales, tanto corrientes como de inversiones (construcciones escolares, equipamientos, entre otros) se sufragan con fondos estatales aprobados en el presupuesto estatal por la Asamblea Nacional del Poder Popular.

El análisis de los datos sobre los gastos públicos ordinarios en la educación en porcentajes del Producto Interno Bruto y del total de gastos en educación del país, revelan que, en medio de las dificultades de esta etapa, se ha continuado apoyando con recursos el trabajo del sector educacional, alcanzando cada vez valores superiores en el decenio.

GASTOS CORRIENTES DE EDUCACIÓN³⁷		
	En % del PIB	En % de los Gastos totales del País
1990	8,2	15,8
1991	9,3	15,1
1992	9,6	16,7
1993	9,2	16,5
1994	7,0	14,3
1995	6,3	16,0
1996	6,2	15,2
1997	6,4	14,0
1998	6,3	14,9
1999	7,2	16,5
2000	7,6	16,7
2001	8,1	18,1

En el país no hay organismos de cooperación internacional que estén invirtiendo en el tema docente.

³⁷ Fuente: Oficina Nacional de Estadísticas y Ministerio de Finanzas y Precios. Cuba.

CONCLUSIONES

La formación del personal docente en el período estudiado, de 1992 a 2000, se desarrolló tratando de dar respuesta a las exigencias y demandas sociales, luchando por mantener los niveles de educación que el país había alcanzado en los años precedentes. Como se ha expresado, se revela la dialéctica entre la unidad y el cambio.

Desde el punto de vista pedagógico, las concepciones curriculares se mantuvieron en la lógica prevista, producto de las investigaciones y trabajos científicos revelados en los planes de estudio que se pusieron en práctica en 1992. Se puede afirmar que su columna vertebral fue la formación práctico docente y que esta se ha reforzado como tal en las modificaciones que se llevaron a cabo al final de la década y en los planes de inicio del nuevo siglo.

Al mismo tiempo, el impacto de las condiciones económicas en el período sobre la vida social, influyó también sobre la formación de personal docente y el ingreso a los centros formadores de maestros, lo que obligó a adoptar medidas emergentes con una mayor incorporación de los estudiantes a la práctica escolar desde 1997, lo que favorecía la estructura y la flexibilización de los planes. Este fue un proceso organizado y coordinado que fortaleció también la preparación pedagógica de los futuros egresados y el papel de los centros formadores en el desarrollo comunitario y local.

En el período estudiado se produjo un aumento de salario a los maestros y mejoras en sus condiciones de vida y laborales que han fortalecido el prestigio social de la profesión y su alcance.

Los nuevos planes de formación, basados en la universalización de la educación universitaria y un mayor papel de la escuela en la atención a los futuros maestros, trata de atender a las necesidades del cambio educativo en los centros, a la utilización de profesores emergentes y a la lucha por mantener los altos niveles alcanzados.

Los esfuerzos por desarrollar una capacitación cada vez más ajustada a las necesidades de los docentes y por evaluar la efectividad de lo realizado ha sido

también una peculiaridad de la década estudiada, que ofrece un sostén de integración entre los centros formadores de maestros y las localidades y territorios donde estos desarrollan su labor y donde son responsables de la actividad educativa que allí tiene lugar.

Se puede aseverar que en el período estudiado se desarrollaron trabajos científicos sobre los fundamentos de los planes de estudio elaborados y sobre las perspectivas del futuro que son la base de una política conducida con acuerdo a la ciencia y que se ajusta a las necesidades educativas de los tiempos, ofreciendo los fundamentos para las labores futuras.

ANEXOS

Anexo 1

Personal docente frente a alumnos por nivel educativo. Años 1994-2000

Año	Total	Nivel						
		Pre - escolar	Primaria	Media	Adultos	Escuelas de oficio	Especial	Superior
1994/1995	172.421	6.512	57.518	66.802	6.690	3.208	8.351	23.340
1995/1996	177.351	6.806	61.102	71.457	6.969	-	8.050	22.967
1996/1997	174.280	6.605	62.161	67.915	6.698	-	8.327	22.574
1997/1998	171.890	6.640	60.859	68.127	6.401	-	8.267	21.596
1998/1999	168.968	6.215	59.468	67.613	6.085	-	8.014	21.573
1999/2000	168.951	6.116	58.833	68.457	5.892	-	8.335	21.318
2000/2001	178.522	7.267	60.587	75.567	5.836	-	8.512	20.753

Fuente: Anuario Estadístico 2000. Sistema Estadístico Nacional de Cuba.
Oficina Nacional de Estadísticas

Anexo 2

ESQUEMA DE PASOS PARA EL PROCESO DE DIRECCIÓN DE LA SUPERACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

a) Determinación de necesidades caracterización de superación (conocer la realidad)	• Diagnóstico del estado de preparación de los docentes	evaluación profesoral -con desarrollo -poco desarrollo -en desarrollo
	• Análisis de las regularidades dadas	
	• Detección de las insuficiencias y potencialidades	
	• Definición del nivel de aspiración según las exigencias de la escuela	
	• Estratificación de los docentes en dependencia de cuán cerca o lejos estén de ese nivel.	
b) Elaboración de la Estrategia de superación (transformar la realidad)	• Establecen qué se pueden lograr en las condiciones de cada docente o grupo de docentes	Prioridades: -Inmediatas -Perspectivas
	• Definición de las acciones necesarias para la superación	
	• Proyección de la estrategia de superación (quiénes, qué, cómo, cuándo, con qué)	
c) Análisis de las consecuencias Evaluación del impacto. (Prever)	• Evaluación sistemática de sus resultados. Medición de su efectividad	
	• Pronosticar el nivel que se puede alcanzar en la preparación de los docentes.	
	• Proyectar un nuevo nivel de aspiración en función del desarrollo alcanzado.	

Anexo 3

Matrícula inicial y graduados en pedagogía. Años 1994-2001

Año	Matrícula inicial	Graduados
1994/1995	48.169	10.636
1995/1996	41.487	10.975
1996/1997	38.152	8.891
1997/1998	35.352	7.456
1998/1999	35.068	6.020
1999/2000	36.359	6.057
2000/2001	38.892	5.742

Fuente: Anuario Estadístico 2000. Sistema Estadístico Nacional de Cuba. Oficina Nacional de Estadísticas

Personal docente frente a alumnos por sexo. Años 1995-2001

Año	Total	Sexo	
		Mujeres	Hombres
1994/1995	172.421	105.895	66.526
1995/1996	177.351	109.999	67.352
1996/1997	174.280	112.76	62.004
1997/1998	171.890	108.944	62.946
1998/1999	168.968	107.521	61.447
1999/2000	168.951	107.205	61.746
2000/2001	178.522	123.981	54.541

Fuente: Anuario Estadístico 2000. Sistema Estadístico Nacional de Cuba. Oficina Nacional de Estadísticas

TRANSFORMACIONES EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS)

	PLAN A	PLAN B	PLAN C
Vigencia:	1977-1981 Últ. grad. 1984	1982-1989 Últ. grad. 1994	1990-1991 Últ. grad. 1996
Duración	4 años	5 años	5 años
Ingreso	12º grado	12º grado	12º grado
Práctica ses.quinc.	1º semestre 4º año	8 semanas 4º año	1er año 1
ses.semanal			2º año 1
ses.contraria			3º y 4º
Trab.de Curso	2	3 (uno al menos pedagógico)	5º todo el curso 2
Culm.Estudios	2 Ex.Estatales (FML y Especial. con Metodología)	3 Ex.Estatales FML, Pedagogía y Met.Enseñ.con Especialidad	Trab.Diploma

A partir de 1992 se introducen los nuevos planes de estudio vigentes hasta ahora.

Principales cambios del Plan A al Plan B

- Se produce el perfeccionamiento de los planes de estudio en toda la educación superior, acogiéndolos a sus características generales.
- Se incrementan un año las carreras para equipararlas con las restantes de la educación superior.
- Se incrementaron el número de asignaturas y el contenido académico de las carreras.
- Se organiza el sistema de formación práctico docente con actividades desde el primer año con vínculo con las disciplinas pedagógicas y las metodologías de enseñanza en: prácticas pedagógicas generales, prácticas pedagógicas especializadas y práctica docente. Las dos primeras con el fondo de tiempo dentro de las disciplinas respectivas.
- El tiempo total de la práctica docente concentrada se reduce a 8 semanas en 4º año y 12 semanas en 5º año.

Ajustes sufridos en el Plan B durante su vigencia

Como resultado de diferentes análisis sobre la calidad de la educación (Activos por la calidad de la Educación, Congreso del PCC, Congreso FEU, Congreso UJC) se introdujeron en el curso 1986-1987 los cambios siguientes:

- Se extendió la práctica docente a un semestre en quinto año
- Se incluyó la Computación en varias carreras.
- Se estableció el curso introductorio de siete semanas para las carreras de ciencias y las técnicas .

En el curso 1987-1988 se produce una descarga general de los planes para lograr la ampliación e incorporación progresiva de los estudiantes a las escuelas, desde los primeros años, evitar el exceso de información innecesaria e incrementar el desarrollo de habilidades profesionales.

En el curso 1989-90 se amplía la práctica docente del quinto año a un curso completo y se insertan los estudiantes de tercer y cuarto años en las escuelas.

Principales cambios del Plan B al Plan C

Como resultado del nuevo perfeccionamiento general de la educación superior, se asumen las características de los planes C, entre cuyos principales aspectos están: introducción del concepto de disciplinas, con un nuevo agrupamiento y reducción de estas; determinación de los objetivos de año, y determinación de los componentes académico, laboral e investigativo.

En las carreras pedagógicas se modifican:

- Se reelaboraron los modelos del profesional.
- Disminución del número de disciplinas.
- Aumento de la práctica laboral, con vínculo a las escuelas desde primer año y aumento progresivo de su frecuencia hasta el curso completo en quinto año.

Esto no resolvió totalmente algunas de las deficiencias que se siguieron manifestando y que dieron lugar a un diagnóstico más profundo, tanto de la preparación de los docentes en ejercicio como de los planes de formación, lo que dio lugar a los nuevos planes puestos en vigor en el curso 1992-1993.

Situación actual

Aun cuando los nuevos planes de estudio han estado dirigidos a resolver las deficiencias que no fueron resueltas en el plan C, en la práctica se han producido adecuaciones, fundamentadas inicialmente en las necesidades de fuerza laboral de los diferentes territorios. En la actualidad se ha extendido el concepto de práctica responsable desde el tercer año, existiendo provincias

que tienen incorporados a sus estudiantes al trabajo en la escuela desde segundo año inclusive.

Los ajustes hechos a los planes de estudio, fundamentalmente para segundo, tercero y cuarto años, llevan a una concepción semipresencial de los cursos diurnos, ya que los estudiantes solo asisten a recibir la docencia en el ISP dos o tres días a la semana, permaneciendo el resto del tiempo como maestros y profesores en las escuelas. Los ajustes para la Licenciatura en Primaria son mayores en provincias como Ciudad de La Habana y Matanzas, por la permanencia de los estudiantes durante la semana en la escuela.

Las valoraciones hechas sobre los resultados positivos de ese vínculo responsable y mayor con la escuela, del cual han sido portadores los propios estudiantes de los ISP, ha permitido introducir como concepto general –aunque no haya necesidades de fuerza laboral– el adelanto de la práctica responsable desde el tercer año. En quinto año se mantiene durante todo el curso la práctica a tiempo completo.

DIRECCIONES DE LOS INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS

Instituto Superior Pedagógico Rafael M. Mendive
Calle Los Pinos (final) y Carretera Borrego,
Rpto. Hermanos Cruz.
Pinar del Río CP 20100

Instituto Superior Pedagógico
José Martí
Carretera de Circunvalación km 5½.
Camagüey CP 47100

Instituto Superior Pedagógico
Enrique J. Varona
Ciudad Escolar Libertad. Marianao.
Ciudad de La Habana

Instituto Superior Pedagógico
Pepito Tey
Av.. 30 de Noviembre s/n
Las Tunas CP 75100

ISPETP
Héctor A. Pineda Zaldívar
Calle A e/ Calzada de Alday y Calle 100,
Rpto. Caturla. Rancho Boyeros
Ciudad de La Habana

Instituto Superior Pedagógico
José de la Luz y Caballero
Av. de las Libertades km 3½
Holguín CP 80100

Instituto Superior Pedagógico
Juan Marinello
Carretera de Cidra km 2½.
Matanzas CP 40100

Instituto Superior Pedagógico
Blas Roca Calderio
Carretera Central km 1½ Blanquizal. Manzanillo
Granma CP 87510

Instituto Superior Pedagógico
Félix Valera
Apdo. 288. Santa Clara
Villa Clara CP 50100

Instituto Superior Pedagógico
Frank País
Autopista km 3½, Apdo 4047
Santiago de Cuba

Instituto Superior Pedagógico
Silverio Blanco
Calle Comandante Manuel Fajardo
Rpto. Olivios I
Sancti Spíritus CP 60100

Instituto Superior Pedagógico
Raúl Gómez García
Av. Che Guevara km ½
Guantánamo CP 95100

Instituto Superior Pedagógico
Conrado Benítez
Av. 20, Rpto. Jaredo. Punta Gorda
Cienfuegos CP 55 100

Instituto Superior Pedagógico
Carlos Manuel de Céspedes
La Demajagua
Isla de la Juventud

Instituto Superior Pedagógico
Manuel Ascunce Domenech"
Carretera de Ceballo km 1½
Ciego de Avila 65100

Instituto Superior Pedagógico
Rubén Martínez Villena
Calle 90 (final) e/ 103 y 97
Guira de Melena
La Habana

BIBLIOGRAFÍA

Addine Fernández, F.: *Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1996

Alvarez de Zayas, R. M.: *La formación del profesor contemporáneo: currículum y sociedad*, Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 95, 1995

Barreras Hernández, F.: *La actividad pedagógica y sus exigencias a la personalidad del maestro*. Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, 1997

“Cambios que se han operado en los planes de estudio de carreras pedagógicas posteriores a su vigencia en 1992-93”: en, *Documento de trabajo. Reunión de Comisiones de carreras*, Ministerio de Educación, Abril del 2000

Canfux Sánchez.: *La Formación Psicopedagógica y su influencia en el desarrollo del pensamiento del profesor*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2001

Castro Ruz : *La historia me absolverá*. Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, 1973

Castro Escarrá O., Forcade Rábago R.: *La capacitación y superación de maestros y profesores: una experiencia para debatir*, Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe, La Habana, 1998

Castro Escarrá O.: *Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del Personal Docente del Ministerio de Educación*, Tesis de Maestría en educación Avanzada, Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona, La Habana, 1997

Constitución de la República de Cuba, artículos 39, 43: Gaceta Oficial de la República de Cuba, 1992.

Chirino Ramos, M. V., PARRA VIGO, I.: *¿Cómo formar maestros investigadores?*, Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 97, 1997

Documentos del Primer Congreso de Educación y Cultura, Instituto Cubano del Libro, 1969.

Documentos rectores para la elaboración de los Planes de Estudio C. La Habana, Ministerio de Educación Superior, 1989, 25

Educación en Cuba. Conferencia regional de ministros de Educación y de ministros encargados de la planificación económica de los Estados miembros de la América Latina y del Caribe. México, 4-13 de diciembre, 1979. Empresa Impresiones Gráficas. MINED. 1979.

Estadísticas de Educación de Cuba. Fuente: Anuario Estadístico 2000, Sistema Estadístico Nacional de Cuba, Oficina Nacional de Estadísticas.

Forneiro Rodríguez R.: "Estrategias en la formación inicial y permanente del personal docente", en *Conferencias especiales y mesas redondas* (1995), pp. 57-60, La Habana, Palacio de las Convenciones.

Fundamentos y experiencias de generalización del Programa "Educa a tu Hijo", Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1994.

García Batista, G.; Advine Fernández, F.: *Formación pedagógica y profesionalización permanente*, Curso Prerreunión Pedagogía 97, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe. Pedagogía 97, 1997

García Batista, G.; Advine Fernández, F.: *Formación permanente de profesores: retos del siglo XXI*, Curso Prerreunión Pedagogía 2001, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 2001, 2001

García Ramis y otros : *Estudio crítico sobre la categoría de Actividad Pedagógica Profesional. Informe de Investigación*, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1989

García Batista, G.; Advine Fernández, F.: *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1996.

García Batista, G.; Advine Fernández, F.: *Estudio crítico sobre la categoría de Actividad Pedagógica Profesional. Reporte de investigación*, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1989

García Batista, G.; Advine Fernández, F.: *Estudio de los factores que afectan el prestigio social del maestro. Reporte de Investigación*, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1992

Gomez Gutierrez L.I. *El desarrollo de la Educación en Cuba*, La Habana, Palacio de las Convenciones, 2003.

Informe de evaluación de Cuba al Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, La Habana, 2000

Informe nacional de Educación Para Todos. República de Cuba, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Febrero de 2000

La Educación en Cuba, La Habana, Palacio de las Convenciones, 1995

La Educación en Cuba, La Habana, Palacio de las Convenciones, 1997

Ley de Nacionalización de la Enseñanza, Gaceta Oficial de la República de Cuba, 6 de junio de 1961.

Macías Sainz A : ‘Enfoques y características estructurales en el diseño de la formación inicial del personal docente en Cuba’ , en *Taller internacional de formación y superación de maestros, profesores y dirigentes educacionales*, Curso preevento, 1998 , La Habana

Macías Sainz A: “Formación integral del futuro docente” , en *Taller internacional de formación y superación de maestros, profesores y dirigentes educacionales*, Curso preevento, 2000, La Habana

Macías Sainz A “Nuevos planes de estudio para la formación de maestros y profesores en la República de Cuba”, en *Seminario Internacional Políticas de Formación de Docentes*, 1994, Monterrey

Macías Sainz A.: “La formación docente de personal docente en Cuba”, en: *Encinas 2000. Forum Internacional de Educación. Temas centrales. Tema 5.*, (2000), Editorial Magisterial, Lima, Perú

Marti J.: *Obras completas*, Tomo 8, La Habana

Miranda Lena T.: *Diseño, desarrollo y evaluación del currículo para la formación del profesional de la Educación de la Escuela Cubana. Informe de Investigación*, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, 2002, Fondos del Centro de Información de la Educación, MINED

Parra Vigo, I.: *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la Educación en Formación Inicial*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2002

Piñón González J. C.: *Fundamentos teóricos y metodológicos para la capacitación profesional*, Curso Prerreunión Pedagogía 2001, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 2001, 2001

“Principios básicos sobre los que se estructuraran los nuevos planes de estudio de los ISP vigentes desde el curso 1992-93”: en *Documento de trabajo. Reunión de Comisiones de Carreras*, Ministerio de Educación, Abril de 2000

Proyecto de Escuela Secundaria Básica. Versión 07/ 28 de abril de 2003, Documento de trabajo, Ministerio de Educación. La Habana.

Ramos Romero, G.: *La formación patriótica y latinoamericanista del maestro : un desafío ante la descentralización educativa*, Prerreunión Pedagogía 2001, Instituto Pedagógico Latinoamérica y del Caribe, Pedagogía 2001, 2001

“Trabajo metodológico formación y perfeccionamiento del personal pedagógico”, en *Trabajo metodológico. Documentos*, La Habana, Ministerio de Educación, Curso 1995-1996

Valdés Veloz H.: *La evaluación del desempeño profesional del docente*, Curso prerreunión IV simposio Iberoamericano de Investigación Educativa, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2002

Varela Hernández y otros: *Sistemas educativos nacionales. República de Cuba*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ISBN_84-7677-074, 1995.