

PATRICIA DUCOING WATTY
JERSON CHUQUILIN CUBAS
TIBURCIO MORENO OLIVO

La formación docente en Latinoamérica



Pedagogía

@Schola

FFL

UNAM





La formación docente en Latinoamérica

@Schola

@Schola Pedagogía



PATRICIA DUCOING WATTY
JERSON CHUQUILIN CUBAS
TIBURCIO MORENO OLIVOS

La formación docente en Latinoamérica



@Schola

PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



La formación docente en Latinoamérica es una obra elaborada en el marco del Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIIT IN401218: “La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado”.

Primera edición:
enero de 2023

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN 978-607-30-7196-3 (volumen: La formación docente en Latinoamérica)

ISBN 978-607-30-3542-2 (colección: La educación comparada en América Latina)

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y siguiendo el método de “doble ciego” conforme las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción total o parcial
por cualquier medio sin autorización escrita del titular
de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

CONTENIDO INTERACTIVO

Prólogo

Introducción

Primera parte: la formación docente en el escenario de las políticas internacionales

I. Las políticas internacionales en la formación del profesorado de educación obligatoria

Segunda parte: la formación de docentes para la educación obligatoria en américa latina: estudios de caso

II. La formación de docentes en Argentina

II.1. Génesis y evolución de la formación docente inicial

II.1.1 Las escuelas normales

II.1.2 La formación docente en los estudios superiores

II.1.3 La fase de los Profesorados

II.1.4 La terciarización de la formación docente de primer nivel

II.1.5 La formación docente en la Universidad

II.1.6 La formación docente actual

II. 2 Marco político-jurídico de la formación inicial y continua

II. 3 La formación docente inicial contemporánea

II.3.1 Instituciones formadoras de docentes

II.3.1.1 El Instituto Nacional de Formación Docente

II.3.2 Características de la matrícula

II.4 La organización curricular de la formación docente

II.4.1 El papel de las prácticas en la formación de docentes

Reflexiones finales

III. La formación docente en el estado plurinacional de Bolivia

III.1 Breve historia de la formación del profesorado en el Estado Plurinacional de Bolivia

III.1.1 La formación de maestros en la primera mitad del siglo XX

III.1.2 La formación docente en el contexto de la revolución nacionalista de 1952

III.1.3 Entre golpes y contragolpes

III.1.4 La formación docente en el marco de la consolidación del Estado neoliberal (1982-2005)

III.2 Situación actual de la formación docente en educación básica

- III.2.1 Marco jurídico de la formación inicial y continua
- III.2.2 Instituciones a cargo de formación inicial docente
- III.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica
- III.2.4 Currículum de la formación inicial docente
- III.2.5 Incorporación al servicio docente

A modo de cierre

IV. La formación docente en la República Federal de Brasil

- IV.1 Breve historia de la formación del profesorado en Brasil
 - IV.1.1 La formación del profesorado durante el régimen monárquico
 - IV.1.2 La formación del profesorado durante la primera República (1889-1930)
 - IV.1.3 Escuelas normales, institutos de educación, licenciaturas y cursos de pedagogía (1930-1964)
 - IV.1.4 La formación del profesorado en la dictadura militar (1964-1985)
 - IV.1.5 La formación del profesorado a partir de 1985
- IV.2 Situación actual de la formación docente en educación básica
 - IV.2.1 Marco jurídico de la formación inicial y continua
 - IV.2.2 Instituciones a cargo de la formación inicial del profesorado de educación básica
 - IV.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica
 - IV.2.4 Currículum de la formación inicial docente
 - IV.2.5 Incorporación a la carrera docente

Consideraciones finales

V. La formación de los docentes colombianos

- V.1 Hacia la institucionalización de la formación de docentes para la educación básica
 - V.1.1 Refundación de la escuela normal: de la pedagogía lancasteriana a la pestalozziana
 - V.1.2 Los avatares de la formación de docentes entre normales y universidades en la primera mitad del siglo XX
 - V.1.3 Normalistas, bachilleres y universitarios: docentes de educación básica
- V.2 La formación docente para la educación básica en la actualidad
 - V.2.1 Marco político-jurídico de la formación de docentes de educación básica
 - V.2.1.1 La formación de educadores
 - V.2.1.2 La carrera docente: etapas en su desarrollo
 - V.2.2 El sistema colombiano actual de formación de docentes

V.2.3 Instituciones a cargo de la formación docente de la educación básica e ingreso al servicio educativo
Algunas consideraciones finales

VI. La formación de docentes en México

- VI.1 Notas sobre el origen y desarrollo de la formación inicial de docentes en México
 - VI.1.1 La Compañía Lancasteriana y la formación de maestros
 - VI.1.2 Maestros de primera, segunda y tercera clase: proyecto juarista
 - VI.1.3 El porfiriato y el despegue del normalismo
 - VI.1.4 La formación de maestros rurales en el México postrevolucionario
 - VI.1.5 Expansión de la formación y actualización del profesorado: de los cuarenta a los sesenta
 - VI.1.6 De la formación técnica a la formación profesional
 - VI.2 Situación actual de la formación docente en educación básica
 - VI.2.1 Marco político-jurídico de la formación inicial y continua
 - VI.2.2 Instituciones a cargo de la formación inicial y continua
 - VI.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica
 - VI.2.4 El currículum de la formación docente y la incorporación a la docencia
- A manera de cierre

VII. La formación del profesorado de educación básica en el Perú

- VII.1 Historia mínima de la formación del profesorado de educación básica en el Perú
 - VII.1.1 Las escuelas normales en los inicios de la República
 - VII.1.2 Las escuelas normales entre 1850 y 1870
 - VII.1.3 Las escuelas normales en el marco del proyecto civilista
 - VII.1.4 Diversificación de las instituciones formadoras de maestros
 - VII.1.5 La formación docente en el marco de la reforma educativa de 1972
 - VII.1.6 La formación docente en el periodo 1980-2000
- VII.2 Situación actual de la formación docente en educación básica
 - VII.2.1 Marco jurídico de la formación inicial y continua
 - VII.2.2 Instituciones a cargo de la formación inicial docente
 - VII.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica
 - VII.2.4 Currículum de la formación inicial docente
 - VII.2.5 Incorporación al servicio docente
 - VII.2.5.1 Ingreso a la carrera magisterial

VII.2.5.2 Estructura de la carrera y la progresión del profesorado en la misma
A modo de cierre

VIII. La formación docente en Uruguay

VIII.1 Origen y desarrollo de la formación docente inicial
VIII.2 Marco político-jurídico de la formación inicial y continua
VIII.3 La formación docente en años recientes
VIII.3.1 Algunos efectos de las reformas educativas en la formación docente
VIII.3.2 La formación docente continua
VIII.3.3 Condiciones de acceso a la formación
VIII.3.4 Modalidades de formación
VIII.3.5 Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD)
VIII.4 La organización curricular de la formación docente
VIII.4.1 La práctica docente
VIII.4.2 Las prácticas pre-profesionales
Reflexiones finales

IX. La formación inicial docente en Venezuela

IX.1 La formación docente: un sucinto mapeo del siglo XIX al XX
IX.1.1 Las normales lancasterianas en la postindependencia
IX.1.2 La escuela normal a fines del siglo decimonónico: los primeros pasos en la institucionalización
IX.1.3 Desarrollo de la institución normalista y diversificación de instituciones de formación
IX.1.4 La universitarización de la formación inicial de los docentes
IX.2 La actualidad en la formación docente inicial de educación básica
IX.2.1 Marco político-jurídico
IX.2.2 Instituciones formadoras de docentes y niveles de formación
IX.2.3 Ingreso a la formación docente y currículum
IX.2.4 Titulación e ingreso a la docencia
A manera de cierre

Tercera parte. algunas semejanzas y diferencias en la formación docente

X. Los docentes y la formación del profesorado en las leyes de educación

X.1 Marco jurídico de la formación docente
X.1.1 Las emisiones de los documentos legislativos

- X.1.2 Finalidades de la formación docente
 - X.1.3 Derechos y obligaciones de los docentes
 - X.2 Expansión de la escolarización: incremento de los docentes
 - X.2.1 El crecimiento de la matrícula en los sistemas escolares latinoamericanos
 - X.2.2 Incremento de las plantas docentes en los sistemas educativos
 - X.3 Instituciones a cargo de la formación inicial
 - X.4 El currículum de la formación inicial de maestros en instituciones terciarias no universitarias
- A modo de cierre

Bibliografía

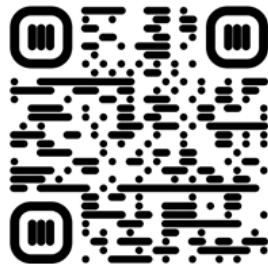
- a) Fuentes de información general
- b) Fuentes de información sobre los casos de estudio

Sobre los autores de este libro

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

<https://youtu.be/cn0FdWtdmX0>

o puedes acceder vía QR



AGRADECIMIENTO

@

La realización de este libro se concretó en el marco del Programa de Actividades del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN401218 “La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado”, inscrito en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido expresamos nuestro agradecimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación.

Esta obra fue sometida en dos fases a un riguroso proceso de evaluación en la modalidad de doble ciego. En la primera fase, fue dictaminada por dos investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y, en la segunda fase, por el Comité Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

PRÓLOGO

@

PATRICIA DUCOING WATTY

Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE

ILEANA ROJAS MORENO

Universidad Nacional Autónoma de México, FFYL

Definida por expertos como rama del conocimiento, campo de estudio, ámbito o programa, desde la segunda mitad del siglo XX la Educación Comparada ha tenido avances importantes en cuanto al desarrollo de enfoques teóricos y metodológicos, más aún durante las últimas décadas y de manera gradual, al consolidar una mayor presencia en el campo de la investigación educativa con el abordaje de objetos de estudio entrettejidos por los procesos de internacionalización de la educación y, por supuesto, de globalización económica, aparejados con el avance tecnológico sin precedentes en la denominada virtualización de la educación prácticamente en todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos de gran parte de los países del orbe (Bray, Adamson y Mason, 2010).

Por la diversidad de posibilidades de utilización analítica en cuanto a la elección de casos (Estados-nación, regiones), de niveles de aproximación (macro, micro, societal) y de unidades de comparación (políticas, sistemas, currículos, espacios, organizaciones, culturas), la Educación Comparada ha sido el horizonte de lectura *ad hoc* para abordar múltiples aspectos de la educación en sus diferentes niveles y modalidades en diversos países de Europa y América Latina, en el marco de proyectos institucionales cuyo propósito expreso es el de centrar la atención en un

nivel educativo en particular, sus especificidades y condiciones de cara a la problemática actual. En el caso específico del Proyecto DGAPA-PAPIIT IN 401218, la colección *La educación comparada en América Latina* ofrece resultados de investigación en torno a cinco categorías analíticas (políticas educativas, sistemas educativos, formación docente, currículum y evaluación). De hecho y también mediante una lectura panorámica y de contraste, en los volúmenes precedentes de *Políticas educativas latinoamericanas* y *Sistemas educativos latinoamericanos* se abordan puntualmente dos objetos de análisis diferenciados y complementarios a partir de una revisión sociohistórica y de perfilamiento de actualidad educativa de la región latinoamericana, buscando ofrecer una visión de contexto para las temáticas de los volúmenes subsecuentes, como es el caso del presente libro *La formación docente en Latinoamérica* elaborado en coautoría por los expertos Patricia Ducoing Watty, Jerson Chuquilin Cubas y Tiburcio Moreno Olivos.

Para situar el tema de la formación docente nos interesa diferenciar tres vertientes específicas: 1) la formación docente inicial para los profesores de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria; 2) la formación permanente, esto es, formación docente para profesores en servicio como estrategia institucional bien para la actualización docente, o también para robustecer la formación en habilidades específicas; y, 3) la formación de profesores de educación superior, observable en términos de un proceso de habilitación en aspectos pedagógicos como apoyo para el desempeño docente en instituciones educativas de nivel superior. Conviene incluso enfatizar que, si bien desde la lectura de las políticas educativas en las tres vertientes se evidencia como finalidad común la de elevar la calidad educativa, en el caso del nivel de educación superior la formación docente tiene una articulación directa con la preparación profesional o disciplinaria de origen, y en menor proporción con el desarrollo del campo educativo (Paquay *et al.*, 2010; Tardif, 2004).

La formación docente en Latinoamérica, tercer volumen de la citada colección presenta un riguroso trabajo de investigación educativa comparada, desarrollado por los autores en tres etapas de análisis: a) una primera etapa de encuadre sobre la categorización de “formación docente inicial”, mediante una revisión analítica de las políticas internacionales que definen y regulan la formación docente; b) una segunda etapa conformada por el análisis casuístico del objeto en cuestión en nueve países latinoamericanos, destacando procesos de surgimiento y consolidación, marco jurídico y estructuras institucionales actuales; y, por último, c) una tercera etapa con la integración de una mirada comparativa del panorama regional, a

modo de mostrar aspectos y elementos que dan cuenta de semejanzas, especificidades y diferencias en asuntos puntuales como los marcos jurídicos nacionales, el incremento de los servicios de formación docente inicial en los sistemas educativos, el despliegue institucional de escuelas normales e instituciones de educación superior, así como la respectiva variedad de la oferta curricular.

En concordancia con los volúmenes precedentes, para la hechura de este texto se retoma –entre otros– el argumento planteado por Jürgen Schriewer (2011), en cuanto a delimitar objetos de estudio, en este caso la formación docente inicial, desde de la delimitación de marcos ampliados (p. ej., la configuración panorámica de los sistemas educativos). Se trata de un ejercicio de contextualización sociohistórica de casos nacionales con lecturas de largo aliento, concretamente desde el siglo XIX y hasta la actualidad, mediante el cual se puede situar el entramado de los procesos fundacionales de instituciones educativas formadoras de docentes de niveles y grados diferenciados, hasta su perfilamiento actual.

A partir de los referentes destacados, *La formación docente en Latinoamérica* nos brinda un conjunto de formas posibles para apreciar cómo han sido y qué características definen los procesos de formación docente inicial de la región latinoamericana, sin perder de vista las múltiples aristas de índole diversa (política, académico-institucional, curricular), cuya ubicación demanda el soporte necesario del espacio-tiempo en la conformación de las sociedades latinoamericanas, a lo largo de poco más de cinco siglos y hasta la actualidad.

Una vez más nos interesa concluir este breve proemio con el agradecimiento a Nuestra Máxima Casa de Estudios por el apoyo en la realización de proyectos de investigación institucionales, acompañado de una cordial invitación a lectoras y lectores interesados en la temática tanto de la Educación Comparada como de la Formación Docente.

REFERENCIAS



- BRAY, Mark, Bob Adamson y Mark Mason (comps.) (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Trad. de Inés J. Bohan, Luis María Naya Garmendia, Cristian Pérez Centeno, Pablo D. García, Flavia Rosembaum Vales, Jimena Pereyra, Mónica Marquina. Buenos Aires: Granica, 512 pp. (Estudios sobre educación comparada CERC, 19).
- PACQUAY, Leopoldo, Marguerite Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords.) (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHRIEWER, Jürgen, “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, en Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (comps.) (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Trad. de Leandro Reyno. Buenos Aires: Granica, pp. 41-105. (Nuevas perspectivas en educación).
- TARDIF, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

INTRODUCCIÓN



PATRICIA DUCOING WATTY

[...] los conocimientos profesionales exigen siempre una parcela de improvisación y de adaptación a situaciones nuevas y únicas que exigen del profesional reflexión y discernimiento no sólo para que pueda comprender el problema, sino organizar y aclarar también los objetivos deseados y los medios que utilizan para alcanzarlos. Es lo que Schon (1983) llama “construcción del problema”, en oposición a la “resolución instrumental del problema”, que estaría basada en la aplicación de teorías y técnicas previas.

(Tardif, 2014: 183)

Este volumen, denominado *La formación docente en Latinoamérica*, representa el tercero de la colección “La educación comparada en América Latina”, cuyos autores intentamos dar cuenta de las particularidades, a la vez que de las tendencias que, en los casos abordados, constituyen un acercamiento al panorama de la formación del profesorado de la educación preescolar (CINE 0), educación primaria (CINE 1) y educación secundaria baja (CINE 2), fundamentalmente.

Los diferentes textos que conforman este libro representan un esfuerzo de síntesis de algunas de los temas vinculantes con el acontecer formativo de los futuros docentes latinoamericanos, temas que han signado de manera acentuada el problema de la preparación y profesionalización para la docencia.

La formación del profesorado ha ocupado un lugar nodal en el escenario de los procesos reformistas emprendidos en la región desde la década de los noventa y durante las primeras décadas de este siglo, tendencia definida en consonancia con las políticas referidas a la mejora de la calidad del servicio educativo.

Algunas de las cuestiones centrales que se han discutido y permanecen vigentes en el debate internacional sobre la formación del profesorado de la educación obligatoria son las siguientes: ¿la terciarización de la formación inicial representa la solución en la formación inicial de los docentes?, ¿las instituciones universitarias tradicionales son las más idóneas para ofrecer la preparación requerida a los futuros profesores?, ¿son las nuevas instituciones –institutos docentes, universidades pedagógicas– las mejor habilitadas para brindar esta formación?, ¿son las escasas clásicas escuelas normales las más competentes para asumir esta responsabilidad formativa?, ¿qué necesita saber el docente?, ¿conocimientos científicos, conocimientos pedagógicos y didácticos?, ¿habilidades, competencias, saber-hacer?, ¿habrá que unificar el currículum de la formación inicial a nivel nacional e internacional?, ¿es pertinente la centralización curricular por parte de los Estados?, ¿será conveniente otorgar autonomía a todas las instituciones formadoras a fin de que puedan atender las necesidades de sus particulares contextos?, ¿los currícula actuales promueven las competencias de los futuros docentes para garantizar la inclusión y la equidad en las aulas de los diversos sistemas educativos?, ¿los reformulaciones curriculares vigentes preparan para atender la diversidad lingüística, étnica y cultural, propia de los países latinoamericanos? En fin, estas son sólo algunas de las interrogantes, cuyas respuestas no están dadas, ni lo estarán posiblemente nunca, porque en educación, como en cualquier acción humana, no es posible predecir el resultado –lo que habrá de suceder–, pero convocan a la elucidación sobre esta temática a partir de la revisión de los casos que aquí se presentan, evidenciando la complejidad de la formación docente en una región caracterizada por muy diversas culturas, algunas de estas minoritarias.

Sin el propósito de responder las cuestiones previamente formuladas, este libro busca dar cuenta de los diversos senderos que, en el devenir histórico y en el presente, cada nación ha emprendido para enfrentar la formación del profesorado y mejorar la calidad de la educación. Con tan finalidad, el volumen se encuentra conformado por tres partes: la primera, denominada “La formación docente en el escenario de las políticas internacionales”; la segunda, “La formación de docentes para la educación obligatoria en América Latina”; y la tercera, “Algunas semejanzas y diferencias en la formación docente”.

Las políticas regionales y globales han colocado la formación docente como un elemento definitorio en el desempeño del profesorado para el logro de los aprendizajes de los alumnos, políticas cuya influencia se deja ver en las decisiones y acciones de los gobiernos locales, tal como lo sustenta

Chuquilin al revisar, en el primer capítulo, los lineamientos emitidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Banco Mundial, la Organización de los Estados Americanos y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En la segunda parte de este volumen se abre el tratamiento de casos de los ocho países elegidos con el fin de resituar la formación docente en el escenario de los contextos nacionales a partir de un breve recuento del origen de las instituciones formadoras de docentes –las escuelas normales de manera general– hasta llegar a los años actuales, en los cuales se advierten las transformaciones concretadas en torno a este tema: la terciarización de la formación inicial, la creación de nuevas instituciones en algunos casos y la ampliación del periodo formativo.

En cada país, se examina tanto el marco político-jurídico que regula la formación del profesorado en la actualidad, cuyas normatividades han encuadrado los cambios más recientes, como la coexistencia de una diversidad de instituciones formadoras que difieren en su estructura, sus funciones, sus servicios y en la calidad de sus programas, observándose así la creación de nuevas instituciones, la transformación de las ya existentes o la incorporación de programas formativos de docentes para la educación obligatoria en las clásicas universidades autónomas. Es de destacar que la centralización de las políticas de formación docente opera en algunas de las instituciones no universitarias que no gozan de autonomía, tales como los institutos docentes, establecidos en varios países. Por otra parte, se puede constatar que, entre las convergencias en las diversas naciones, la concepción de la formación docente ha sido enriquecida al considerar no solamente la centralidad de la mirada en la formación inicial, sino también en la formación continua, sin embargo, la realidad es que cada país ha establecido su visión al respecto, utilizando en ocasiones como sinónimos de esa última, términos como actualización, capacitación, desarrollo profesional, perfeccionamiento, entre otros, los cuales tendrían que ser elucidados con rigurosidad.

Desde el punto de vista curricular, se exploran los lineamientos generales y homogéneos, específicamente en las instituciones formadoras carentes de autonomía, controladas por los ministerios de educación o por organismos responsables, en tanto que los currícula de las universidades son diseñados por cada una de estas instituciones en los diferentes países. Un asunto importante de los diseños curriculares regulados por los Estados es el que se refiere a sus componentes y, fundamentalmente, el referido

a las prácticas docentes en contextos institucionales reales, las cuales se colocan al centro del proceso de la formación inicial.

Varios otros tópicos son punteados en el estudio de caso de cada país, entre los que destacan la incorporación a la docencia y la instauración de la carrera docente, así como sus correspondientes etapas de desarrollo y los requisitos de ingreso y promoción.

Las autorías de los trabajos de cada país estuvieron a cargo de los siguientes investigadores: Jerson Chuquilin Cubas de Bolivia, Brasil y Perú; Tiburcio Moreno Olivos de Argentina y Uruguay; Patricia Ducoing Watty de Colombia, México y Venezuela.

Finalmente, en la tercera parte de este volumen, “Algunas semejanzas y diferencias en la formación docente”, a cargo de Patricia Ducoing Watty, se presentan varias convergencias y divergencias registradas en los diversos países a partir de las más recientes reformas en torno a la formación del profesorado. Los cambios experimentados en cada caso de la región respecto al proceso formativo de los docentes configuran un mosaico de implicaciones de corte jurídico, político, institucional, organizativo, pedagógico y curricular, a partir de las cuales se advierten varias líneas, acciones y estrategias compartidas por los países, pero también es posible reconocer la diversificación signada por las particularidades contextuales de cada país.

PRIMERA PARTE

**LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

I

LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

@

JERSON CHUQUILIN CUBAS

La escuela moderna como institución fundante de los sistemas educativos nacionales (Ducoing Watty, 2020) y como proyecto educativo no se puede comprender al margen de los sujetos que lo construyen cotidianamente. Ciertamente, el profesorado, los estudiantes, los objetos cognoscibles, el tiempo escolar y los espacios materiales son elementos esenciales que dan sentido a este proyecto educativo (Freire, 2003). Para la formación de profesores capaces de desarrollar prácticas de enseñanza inicialmente se crearon escuelas normales encargadas de moldearlos y dotarles de los saberes disciplinares y de tecnologías específicas para disciplinar a los alumnos (Pineau, 2007). Esta formación, progresivamente los legitima como uno de los actores centrales en la vida de la escuela.

Hoy el discurso dominante carga sobre el profesorado la responsabilidad de los resultados del aprendizajes y promueve el desarrollo profesional docente en el marco de la performatividad entendida como una tecnología, una cultura y modo de regulación que moldea al docente desde el exterior y desde su interioridad (Ball, 2013); y a su vez, descalifica las luchas que emprenden los sindicatos docentes por la defensa de sus derechos laborales

como la dignificación de sus salarios y la estabilidad en sus puestos de trabajo (Internacional de la Educación para América Latina, 2018). Los organismos internacionales han contribuido a instalar esta narrativa apoyados en la producción de información y conocimiento que consideran válido en tanto ratifica su propio predominio. Y en nombre de la centralidad del aprendizaje para todos, definen políticas educativas, influyen en el proceso de elaboración de las declaraciones y los marcos de acción (Jomtien, Dakar, Incheon) y elaboran recomendaciones para la intervención que un número cada vez mayor de países las redefinen y ponen en práctica, según sus propias circunstancias, en las reformas de sus sistemas educativos.

Para estudiar estas políticas como fenómeno global Ball propone los conceptos de redes de política, gobernanza, heterarquías y etnografía de redes (Beech y Meo, 2016). A diferencia del concepto clásico de gobierno que describe una forma de gobernar basado en jerarquías y en la autoridad ejercida a través las burocracias, la noción de gobernanza describe una nueva manera de gobernar basada en la autoridad informal de redes flexibles y diversas (Ball, citado en Beech y Meo, 2016). La gobernanza implica “una reorganización de la arquitectura de la regulación y la producción política, y pone en juego nuevos ‘métodos’ de política, nuevos actores políticos y la redistribución de la autoridad política y moral” (Ball, 2016: 22). Evidentemente, el constructo gobernanza denota la emergencia de un modelo de gobierno en red en el que el Estado comparte el ejercicio de la autoridad y el poder con otros actores (agentes privados, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales, etc.) que participan en la toma de decisiones relacionadas con la producción de políticas, su puesta en acto y su evaluación, así como la provisión de servicios educativos. También, Ball (2011) advierte que el paso del gobierno a la gobernanza da lugar a la heterarquía, esta es un modelo de red flexible e inestable constituida por organizaciones de diferente naturaleza vinculados entre sí con relaciones horizontales y verticales, divergentes y coexistentes que les permite la cooperación y la competencia. Considerada así, las heterarquías no llegan a constituir estructuras administrativas, sino conjuntos de funciones, agrupaciones simbióticas que funcionan en paralelo, acaso también convergen (Ball, 2011).

Asimismo, Ball utiliza el concepto de redes de política para estudiar las nuevas formas de crear y ejercer poder en educación (heterarquías y gobernanza). La idea de red permite identificar y analizar las estructuras de estos nuevos espacios de las políticas, así como los aspectos más visibles de las relaciones que se generan y a la vez generan estos espacios. También permite estudiar cómo, a través de este entramado se mueven, se articu-

lan, validan y naturalizan las ideas de las políticas (Avelar, 2016). Para superar las limitaciones del análisis de redes, Ball propone la etnografía de redes que implica un trabajo situado para entender el contenido, las relaciones y los significados que circulan dentro de las redes.

Pues bien, en este capítulo nos limitamos a caracterizar las tendencias en materia de políticas orientadas a regular la formación y el trabajo de los docentes que se han venido impulsando mediante agendas globales y aquellas que son promovidas por organismos internacionales. Estas políticas configuran una visión de formación profesional centrada en el dominio de las competencias docentes consideradas fundamentales y promueven carreras docentes basadas en la evaluación de las competencias individuales. Con este propósito realizamos en la web una exploración general de los documentos producidos por los organismos internacionales y que se relacionan con la temática de interés. Luego del análisis del contenido de los documentos en este trabajo presentamos una descripción general de las ideas de políticas educativas y lineamientos generales con foco en el tema docente.

Así, en primer lugar, nos referimos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial cuya influencia se extiende a nivel global. Seguidamente aludimos a organismos regionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Estos organismos actúan en vínculo y basan su predominio en la producción de conocimiento e ideas de políticas educativas, así como en el otorgamiento de financiamiento para el desarrollo de programas y proyectos que coinciden con sus recomendaciones en materia educativa. De este modo, influyen en las decisiones que los gobiernos de los distintos países ponen en práctica respecto a sus sistemas educativos.

I.1 La UNESCO y las agendas educativas globales

En las agendas educativas globales la formación docente es objeto de discusiones, controversias y acuerdos. De hecho, la profesión docente es una de las grandes líneas de acción presente desde la década del noventa del siglo pasado en los acuerdos mundiales promovidos por la UNESCO. En concreto la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990 consideró que la educación básica es un derecho fundamental que debe garantizar el Estado promoviendo

un proceso amplio de participación social. Bajo esta orientación los participantes asumieron que el rol profesional de los docentes y de los trabajadores administrativos es fundamental para hacer efectivo este derecho. En este sentido, el documento Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje estableció como temas prioritarios el reconocimiento de los docentes y su desarrollo profesional; y para el efecto recomendó acciones orientadas a perfeccionar la formación inicial y continua del profesorado, mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social, entre otras (UNESCO, 1994).

Cabe agregar que el compromiso mundial establecido en el foro de Jomtien fue retomado en el Marco de Acción de Dakar. Además, en este foro se estableció que el profesorado debe asumir su responsabilidad profesional y rendir cuentas sobre su desempeño mediante mecanismos de evaluación (UNESCO, 2000). Este llamado, en la mayoría de países se ha concretado mediante mecanismos de evaluación estandarizados asociados a estímulos individuales y orientados a vigilar y sancionar a los docentes, a quienes se les responsabiliza por los malos resultados de las políticas educativas.

Por cierto, un gesto de los gobiernos latinoamericanos favorable al cumplimiento de la meta de Educación para Todos acordada en Jomtien fue el documento Marco de Acción Regional, Educación para Todos en las Américas. En este Marco de Acción, los países de la región, entre otras medidas, se comprometieron a ofrecer a los docentes una excelente formación académica vinculada con la investigación y la innovación, establecer políticas orientadas a revalorar la carrera docente e implementar sistemas de evaluación del desempeño docente con base en estándares básicos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000).

Por otra parte, en la región Latinoamericana la UNESCO ha instituido la Oficina Regional de Educación con sede en Santiago de Chile (OREALC). Esta institución ha puesto en marcha el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). El foco estratégico número dos de este proyecto propugna la articulación entre las políticas docentes y las políticas sobre la escuela, asimismo enfatiza la participación del profesorado en la definición de las políticas que lo afectan en los ámbitos de su formación, la carrera docente y evaluación de su desempeño. En el ámbito de la formación aboga por la complementariedad de la formación inicial con la formación en servicio, y sugiere que los contenidos y las acciones de formación enfaticen el desarrollo integrado de las competencias cognitivas (conocimientos disciplinarios y pedagógicos) y emocionales de los docentes;

asimismo, que apunten al desarrollo de capacidades para la reflexión sobre las prácticas educativas, el diseño de propuestas educativas integradoras y el manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación (UNESCO, 2002). En suma, estas políticas aspiran a fortalecer el protagonismo de los docentes en el cambio educativo y en el logro de una educación de calidad para todos.

Así pues, el ímpetu de la UNESCO-OREALC en las políticas docentes se ha concretado en la Estrategia Regional sobre Políticas Docentes para América Latina y el Caribe dedicada a la producción y socialización de conocimientos especializados sobre el tema docente (OREALC-UNESCO, 2016). Para ello ha encargado a instituciones especializadas el desarrollo de investigaciones que se han organizado en cuatro etapas. En la primera etapa (2011-2012) la investigación se focalizó en la elaboración de un estado del arte sobre políticas docentes en la región y en la producción de criterios y orientaciones para la construcción de políticas docentes. En la segunda etapa (2012-2013) se profundizó en la investigación de temas relevantes para el fortalecimiento docente y se incluyó el tema sobre el rol de los directores de escuela. En la tercera etapa (2014-2016) la investigación se focalizó en la educación inicial o de la primera infancia, las carreras docentes en América Latina y las tecnologías de la información y la comunicación y su vínculo con la calidad de la educación. La cuarta etapa (2016-2018) se articula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación 2030 y en esta línea la investigación ha tenido como foco la formación inicial docente y su relación con las competencias para el siglo XXI, las pedagogías de la inclusión, la educación para la ciudadanía y los formadores de docentes (UNESCO-OREALC, 2018).

Con base en los resultados de estas investigaciones la OREALC-UNESCO (2016) ha sistematizado un conjunto de políticas docentes que deberían orientar a los gobiernos latinoamericanos en la definición de políticas en esta materia. Estas orientaciones de política se organizan en cuatro ejes: formación inicial docente; desarrollo profesional y formación continua; carrera docente; e institucionalización y procesos de las políticas docentes. Las políticas relacionadas con la formación inicial docente aluden a la necesidad de mejorar la formación profesional de los futuros docentes. Los cambios que debería experimentar la formación inicial entrelazan políticas orientadas a elevar los niveles de exigencia para seleccionar los candidatos a convertirse en docentes, la implementación de sistemas de regulación de la calidad (acreditación, evaluación) de estos programas y de quienes egresan de ellas, y acciones orientadas a mejorar la calidad de los programas de formación docente, focalizadas en el currículo (estable-

cimiento de estándares, prácticas docentes, pedagogías de la inclusión, educación ciudadana), en los formadores de docentes y en las prácticas de formación y evaluación de los aprendizajes.

En lo que toca a las políticas de formación continua y desarrollo profesional docente debo señalar que se apoyan en el supuesto que los procesos de formación inicial no han logrado que los docentes adquieran las competencias necesarias para comprender y actuar en los complejos espacios del aula y la escuela. Para superar estas limitaciones la OREALC-UNESCO (2016) sugiere articular la formación continua con la formación inicial mediante el establecimiento de estándares, que a su vez sirvan como referentes para la evaluación del desempeño de los docentes y pauten las acciones académicas orientadas a su desarrollo profesional; también sugiere ofrecer al profesorado oportunidades de un aprendizaje ligadas a la práctica docente, situadas en la escuela y con múltiples actividades formativas innovadoras y estrategias que promuevan el aprendizaje profesional colaborativo entre docentes. Asimismo, recomienda desarrollar acciones de formación en escenarios que combinen lo virtual con lo presencial, lo informal con lo formal, de tal manera que permita al profesorado mejorar sus capacidades y competencias docentes en el marco de trayectorias individuales de desarrollo profesional. Además, sugiere implementar mecanismos que regulen la calidad de la oferta de formación continua y la pertinencia de la oferta de posgrado dirigido al profesorado.

Con respecto a la carrera docente la OREALC-UNESCO (2016) sugiere políticas que instalen sistemas de evaluación basados en estándares para el ingreso, movilidad y salida de la carrera magisterial. Esto supone carreras docentes meritocráticas (basadas en evaluaciones de las competencias individuales) estructuradas con base en categorías asociadas a diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente, así como a mejores condiciones salariales y acceso a nuevas oportunidades de desarrollo profesional. El tránsito de los docentes por cada una de las categorías debería estar regulado mediante mecanismos de evaluación.

I.2 La OCDE y las políticas orientadas a promover la competitividad docente

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico al igual que la UNESCO participa en la configuración del discurso mundial sobre la profesión docente y en la delineación de programas de acción sobre el tema. Entre las preocupaciones de la OCDE destaca el crecimiento económico de los

países miembros, principalmente mediante la investigación y formulación de políticas en temas económicos y sociales desarrollados por sus expertos y la participación de representantes de los gobiernos (OCDE, s.f.). Cabe destacar que en el ámbito educativo desarrolla investigaciones y sugiere políticas educativas instrumentales al modelo económico neoliberal. Uno de sus principales aportaciones es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) que evalúa en qué medida los jóvenes de 15 años de todos los países participantes han adquirido las competencias que requieren para participar plenamente en la sociedad moderna; con base en estos resultados la OCDE elabora un *ranking* de la calidad educativa de los países participantes, que de manera indirecta los obliga a considerar de manera prioritaria en los currículos de educación básica las competencias que evalúa PISA. Según Prats (2011) PISA como otras evaluaciones de gran escala se inspiran en las nuevas formas de concebir la gestión pública, una de cuyas líneas de trabajo se focaliza en la evaluación cuantitativa de los servicios públicos. En esta línea, de acuerdo con Prats, PISA se ha convertido en una medida rigurosa de la producción en educación a nivel global y sus resultados sirven para clasificar a los sistemas educativos en una escala de rendimiento y para fomentar la competencia entre los actores, escuelas y administradores.

Particularmente en el ámbito de la profesión docente la OCDE coordina con los países miembros la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). De acuerdo con la OCDE (2019) esta encuesta aborda cinco grandes áreas de política educativa: las políticas relacionadas con la atracción de nuevos docentes, la retención del personal docente en la profesión, el desarrollo profesional de los docentes, la efectividad docente, la docencia y la enseñanza eficaces. En torno a estas áreas de política la encuesta recoge información sobre once temas que se organizan en dos niveles: el nivel docente alude a la titulación y formación inicial del profesorado, satisfacción laboral y motivación, retroalimentación y desarrollo del docente, autoeficacia, prácticas profesionales y prácticas didácticas. El nivel institucional concierne al entorno escolar, liderazgo escolar y cuestiones de recursos humanos y relaciones entre partes interesadas; a su vez, la encuesta recoge información sobre dos temas transversales: innovación, equidad y diversidad.

Así pues, este estudio internacional genera indicadores y provee información acerca de las características profesionales, los ambientes de aprendizaje y las condiciones de las prácticas pedagógicas de los docentes y directores en el ámbito individual e institucional. Se espera que los indicadores y la información permita a los responsables de la elaboración de

políticas educativas desarrollar estudios comparativos entre países y enriquecer sus propias políticas educativas orientadas a promover la profesión docente y contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Resulta oportuno añadir que la orientación que asume TALIS está influenciada por el proyecto “Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes” desarrollado por la OCDE en el marco de un estudio internacional sobre la política docente. En efecto, las áreas de política que aborda TALIS han sido objeto del informe titulado “Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes” (OCDE, 2009). Este informe destacó la necesidad de generar iniciativas de política en dos niveles. El primero concierne a la mejora del estatus y competitividad docente dentro del mercado laboral, asimismo al desarrollo profesional y los ambientes de aprendizaje. El segundo atañe a las iniciativas de política destinadas a atraer, desarrollar y conservar docentes competentes para desenvolverse en la profesión.

I.3 El Banco Mundial y el financiamiento de las políticas educativas

El Banco Mundial (BM) es una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa. De hecho, en su página web oficial informa que en el 2021 ha desembolsado cerca de 6300 millones de dólares para el financiamiento de programas educativos, asistencia técnica y programas destinados a brindar oportunidades de educación y a mejorar los aprendizajes. Además de la asistencia financiera mediante préstamos y donaciones, el BM trabaja directamente con los gobiernos proporcionándoles asistencia técnica en políticas educativas (Grupo Banco Mundial, 2022).

La influencia del BM en el ámbito educativo de los países en desarrollo mediante mecanismos de financiamiento, la producción y difusión de conocimientos y asesoramiento para apoyar las reformas de los sistemas educativos no es reciente. Verger y Bonal (2011) refieren que en la década de 1960 el BM empezó a implicarse en el ámbito educativo, principalmente en los aspectos materiales de los sistemas educativos. Posteriormente, en el marco de la política de combate a la pobreza, la educación adquirió mayor importancia para el Banco, y su programa de políticas en este campo se aglutinó en un menú corto de política educativa centrada en la financiación de la educación. A partir de 1995 el Banco avanzó hacia un enfoque más amplio de la reforma educativa que incluyó políticas que impulsaron la gobernabilidad y descentralización de los sistemas educativos, la refor-

ma curricular, la autonomía escolar, la medición de los resultados educativos con base en estándares e indicadores y el fomento de la inversión privada en educación.

Este enfoque de reforma educativa, de acuerdo con la opinión de Verger y Bonal (2011) orientó en lo sustancial la primera estrategia diseñada por el BM para el sector educación publicada en 1999. De hecho, la estrategia retomó las políticas proyectadas en 1995 e incluyó otras acciones prioritarias. Entre estas acciones destacan: la educación de calidad para todos, la educación de la primera infancia, la educación innovadora mediante las TIC y la reforma sistémica. Cabe destacar que en 2005 se introdujeron cambios importantes en la estrategia, entre estos destaca la disminución del énfasis puesto en las tasas de retorno utilizada como herramienta para el análisis económico de los proyectos de inversión educativa.

Por cierto, la agenda educativa que promueve el BM se conecta con las prioridades educativas impulsadas por otros organismos internacionales. Por ejemplo, el BM comparte la agenda social y educativa de la UNESCO, participa activamente en los foros mundiales promovidos por este organismo internacional y ha comprometido sus esfuerzos en la consecución de los objetivos y finalidades de la educación para todos y del ODS 4 (i) concerniente a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos (Grupo Banco Mundial, 2022).

Ahora es oportuno destacar que el BM no sólo financia proyectos de desarrollo educativo mediante préstamos, sino que también, ha focalizado su atención en la investigación comparada sobre los sistemas educativos, y en el diseño de iniciativas concretas vinculadas con las prioridades de política explicitadas en sus estrategias. De acuerdo con CLADE (2021) el poder político e intelectual del BM reside en su capacidad para formular y articular políticas, así como en la facultad de condicionar la aprobación de créditos para el desarrollo de proyectos dentro de los países al cumplimiento de sus lineamientos sobre cómo, a quién, dónde y qué hacer en materia de desarrollo educativo, aunque los gobiernos participan en las negociaciones de las condiciones prescritas por el BM. Retomando los postulados de Ball podríamos decir que estamos ante la emergencia de un modelo de gobierno en red en el que el Estado comparte el ejercicio de la autoridad y el poder con el BM y con otros actores que participan en la toma de decisiones relacionadas con las ideas de políticas, su puesta en acto y su evaluación, así como la provisión de servicios educativos (Ball, 2016).

Actualmente el BM ha puesto en marcha la Estrategia 2020 titulada “Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”. Esta orienta el esfuerzo del

BM en dos direcciones estratégicas: las reformas del sistema educativo a nivel de país y la construcción de una base de conocimiento global lo suficientemente poderosa para guiar estas reformas (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial, 2011). La visión de reforma del sistema educativo abarca todas las oportunidades de aprendizaje, sean estas ofrecidas por el sector público, privado o de otra índole. Incluye también al aparato legal que lo rige, los actores que intervienen en los procesos educativos, los recursos financieros y materiales, las políticas, los aparatos administrativos y otros factores relacionados con los aprendizajes. Bajo esta visión el BM considera que los recursos económicos para la escolarización son fundamentales, pero no son suficientes para lograr la meta del aprendizaje para todos, en todas partes por lo que recomienda poner foco en la gobernanza de los sistemas educativos y en el uso eficaz de los recursos para el logro de los aprendizajes. En esta línea el BM ofrece asistencia técnica y financiera y propone acentuar mecanismos de rendición de cuentas y de los resultados.

El Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (en inglés SABER) es la iniciativa que el BM ha puesto en marcha para producir datos comparativos y conocimientos sobre políticas e instituciones relacionadas con los sistemas educativos. Para este fin utiliza instrumentos que miden la calidad de los sistemas educativos, también utiliza instrumentos para la evaluación estandarizada de los aprendizajes y capacidades. Los datos producidos a través de estas herramientas proporcionan una radiografía de la calidad de los aprendizajes y del funcionamiento de los sistemas y las políticas educativas. Asimismo, el conocimiento que proviene de estos procesos guía las decisiones del Banco en materia de asistencia técnica y financiera, se espera también que ayude a las formuladoras de políticas educativas para que tomen decisiones mejor fundamentadas acerca de las reformas e intervenciones educativas en sus países.

Ahora bien, si aceptamos que los procesos de aprendizaje son contextuales e inseparables de las condiciones de vida y de las experiencias culturales de los individuos, el método de investigación (fundado en el paradigma racional positivista) que utiliza el Banco es inadecuado para estudiar en profundidad estos procesos (Verger y Bonal, 2011). Sin embargo, el Banco privilegia el método de investigación cuantitativa que reduce el análisis de los factores de aprendizaje a variables que pueden medirse, cuantificarse y compararse internacionalmente. Y asume que los instrumentos de medición proporcionan datos precisos, objetivos y racionales sobre la realidad educativa, que además es concebida como única, y por tanto sus recomendaciones tienen pretensiones de universalidad.

En lo que toca al profesorado, la iniciativa SABER incluye un componente dedicado a los docentes (SABER-Docentes). De acuerdo con UNESCO (2021) esta área tiene como propósito el estudio de las políticas relativas a los docentes para determinar la función que cumplen en la promoción de la eficacia de los docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Con este propósito el personal del Banco ha elaborado un documento marco que contiene recomendaciones expresadas en ocho objetivos de políticas relativas a los docentes, elaborados con base en un mapeo de las políticas docentes que los sistemas educativos han puesto en práctica (Baker, 2019). Los ocho objetivos de políticas docentes establecidos en el documento marco del SABER-Docentes son: atraer a las mejores personas al ámbito de la enseñanza; establecer de forma clara las expectativas del personal docente; preparar a los docentes con formación y experiencia útiles; motivar a los docentes en su rendimiento; dar apoyo a los docentes para mejorar la enseñanza; combinar las habilidades de los docentes con las necesidades de los estudiantes; liderar al personal docente con directores fuertes y supervisar la enseñanza y el aprendizaje. Estos objetivos sirven al personal del Banco o a los consultores para evaluar los sistemas educativos de todo el mundo y determinar los niveles de madurez (latente, emergente, establecido o avanzado) que han alcanzado en el cumplimiento de estos objetivos políticos. Estos estudios son publicados como informes analíticos por país y región. El informe incluye también un análisis de algunos estudios considerados más relevantes en el área, en el que se destaca las mejores políticas, prácticas y características sistémicas.

Desde el punto de vista de Baker (2019) el documento marco del SABER-Docentes promueve políticas que reflejan los sesgos ideológicos del Banco en relación con los docentes y contribuye a desprofesionalizarlos. En el primer caso, políticas contrarias a las posturas ideológicas del BM, como la representación y voz de los docentes, son excluidas de los objetivos de las políticas relativas a los docentes que utilizan para evaluar los sistemas educativos de todo el mundo debido a que no cuentan con evidencias empíricas suficientes; en cambio otras políticas que coinciden con la ideología del BM, como motivar económicamente a los docentes para que tengan un buen desempeño, son incluidas en los objetivos de política docente a pesar de existir gran cantidad de investigaciones que ponen en entredicho las políticas de remuneración basada en el desempeño, aunque algunas investigaciones las respaldan. Baker plantea dos razones que apoyan la idea de desprofesionalización de los docentes y de su profesión que promueve el documento marco del SABER-Docentes. Por un lado, niega la voz a los docentes y su organización sindical en la elaboración de las políticas que

les afectan, pues el área “política de representación y voz de los docentes” no forma parte de los objetivos de políticas docentes. Por otro lado, estos objetivos implícitamente proyectan una visión de los docentes como profesionales que no merecen la facultad de autonomía, de adoptar decisiones y controlar sus responsabilidades profesionales, ya que indican que otros deben establecer expectativas para los docentes, en lugar de con los docentes, que otros deben supervisar y dirigir su trabajo.

Importa dejar sentado que Fontdevila y Verger (2015) han encontrado contradicciones entre los puntos de vista respecto a los docentes expuestos en los productos de conocimiento (lo que dice) y en los documentos de proyectos de préstamo (lo que hace) publicados por el Banco. Así, en los productos de conocimiento los docentes son presentados como problema y a la vez como un factor fundamental para lograr el aprendizaje de calidad para todos, aunque, subrayan su escasa contribución a la calidad de la educación y el aprendizaje debido a que intencionalmente no concurren a laborar, no se involucran plenamente en el desarrollo de la clase y pierden el tiempo lectivo. Este bajo rendimiento, según los documentos, se debe a que los maestros tienen el puesto de trabajo asegurado y sus condiciones laborales son las mismas a pesar de que sus despeños y méritos son diferentes, así como por la falta de mecanismos de rendición de cuentas. En suma, su ineficacia se debe a su escasa motivación y a su falta de esfuerzo. Para afrontar este problema propugna el diseño de políticas orientadas a promover una mayor actitud de esfuerzo de los docentes. No obstante, en los documentos de proyectos de préstamo predomina la idea de que la ineficacia docente se debe a las deficiencias en su formación, de ahí que favorecen proyectos orientados a mejorar la formación profesional docente.

I.4 La OEA y la OEI: estrategias de cooperación regional

La OEA es un organismo regional de carácter gubernamental que reúne a los Estados independientes de las Américas. Apoya los esfuerzos de sus Estados miembros en diferentes temas, uno de ellos es la educación. Asume que ésta es un componente fundamental para impulsar el desarrollo económico, la equidad social y la seguridad. En este campo ha concentrado sus esfuerzos en la generación de estrategias de cooperación entre sus países miembros. Con este propósito la Agenda Educativa Interamericana (AEI) se ha instituido en un espacio de diálogo político y de cooperación interamericana focalizada en tres temas prioritarios para la región: educación de calidad, inclusiva y con equidad; profesión docente, y primera infancia.

En cuanto a la profesión docente la AEI fomenta investigaciones sobre el estado de situación de las políticas docentes en la región y promueve oportunidades para el desarrollo profesional docente mediante la recopilación y difusión de ofertas formativas para docentes en servicio y el fomento de cursos de formación docente relevantes para la región (Organización de Estados Americanos, 2022). En esta línea destaca la Red Interamericana de Educación Docente dedicada al fortalecimiento de la profesión docente mediante múltiples actividades académicas que incluyen a docentes, formadores de docentes y responsables de políticas en Ministerios e instituciones de formación docente (Organización de los Estados Americanos, 2019).

De igual manera, la OEI fomenta la cooperación multilateral entre países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura; asume que estos campos son instrumentos para el desarrollo humano y generadores de oportunidades para la construcción de un futuro mejor para todos. De hecho, la OEI tiene como objetivos principales, entre otros, fomentar la universalización del derecho a la educación, la mejora de la calidad y la equidad educativa, el fomento de la identidad cultural latinoamericana y la cooperación científico-tecnológica (SEGIB, 2016). En esta línea, dos son las reuniones principales destinadas a facilitar la colaboración multilateral en la elaboración de estrategias de desarrollo de los países iberoamericanos: Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, y las Conferencias de los Ministros de Educación de Iberoamérica. A lo largo del tiempo estas reuniones han culminado con declaraciones y programas de acción alineados a los ejes temáticos priorizados. Estas declaraciones y programas recogen la expresión de diversas propuestas y acuerdos regionales que aspiran a instituirse como marco político que orienta las políticas públicas de los países participantes (Rodríguez, 2021).

Históricamente el acceso a educación, la calidad y pertinencia de los aprendizajes, el enfoque de la inclusión y la profesión docente son temas que han adquirido centralidad en el discurso y en la acción de la OEI. Estas preocupaciones educativas están alineadas con las prioridades establecidas por agencias como la UNESCO y se acoplan a los compromisos asumidos en los foros mundiales. Precisamente, el programa “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, aprobado por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en diciembre de 2010 en Argentina y reafirmado en la Cumbre de Veracruz está orientado a que los países iberoamericanos cumplan durante el período 2011-2021 con los objetivos de la EPT (OEI, 2010).

Cabe destacar que el programa “Metas Educativas 2021” como la estrategia de política educativa de alcance interregional destinada a lograr

sistemas educativos inclusivos, integró metas generales (11) y específicas (27) e indicadores. La meta general octava referida al desarrollo profesional de los docentes alude a la formación y el desempeño de los docentes como factores clave para mejorar la calidad de la enseñanza. Aunque admite que la efectividad de estos factores está influenciada de manera importante por las dinámicas institucionales y por las condiciones políticas, sociales, culturales y laborales en las que los docentes desempeñan su labor profesional. Siendo así, la OEI alienta a los gobiernos iberoamericanos a desarrollar políticas en el ámbito de la formación profesional docente (inicial y continua), el acceso a la profesión, el desarrollo profesional y mecanismos de evaluación y acreditación; estas políticas deben conectarse con los contextos sociales, culturales y políticos, con las escuelas en todas sus dimensiones y las condiciones laborales de los docentes, ya que esto favorecería al éxito de las iniciativas orientadas al desarrollo profesional de los mismos.

A modo de cierre

El mundo de la educación ha venido convirtiéndose en un fenómeno internacional de importancia creciente. Un ejemplo de este fenómeno son los marcos de acción en torno a la educación que han llevado al establecimiento de una agenda educativa alineada a nivel mundial. Las ideas de política y metas educativas que orientan esta agenda tienen su punto de partida en la declaración de Jomtien en 1990, continúan con el acuerdo de Dakar en el año 2000 y se fortalecen con la declaración de Incheon en 2015 y con la Agenda Educación 2030. El tema docente es un asunto que ha estado presente en estos acuerdos, aunque la valoración y el sentido que se asignó al trabajo docente respecto al cumplimiento del derecho a la educación ha sido variable. De hecho, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien se reconoce como decisivo el rol profesional de los docentes para lograr la educación para todos y se hace un llamado urgente para mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social; a partir del Marco de Acción de Dakar los docentes son sometidos a evaluaciones sobre la base de estándares y cada vez más sus salarios y su estabilidad laboral están condicionados a los resultados de las evaluaciones. Vale la pena acotar que existe cierta convergencia entre estos marcos de acción con las agendas educativas de organismos internacionales como la OCDE, la OEI y el BM. En realidad, existen conexiones entre sus grandes líneas de acción y afinidades en las concepciones de política educativa. La OEA como organismo regional de las Américas se alinea con estas concepciones

de política educativa y con las metas globales. Empleando las palabras de Ball podemos decir que estas convergencias y afinidades se dan en el contexto de una red global de políticas educativas que se extiende por todo el mundo y que está constituida por un conjunto de relaciones enlazadas alrededor de la definición de políticas educativas y que sirve de vía para el flujo de las ideas de las políticas y sus tecnologías, las personas y el dinero (Avelar, 2016).

Ahora bien, lo señalado anteriormente configuran discursos de política educativa que se complementan y agrupan en torno a temas claves de la docencia. Expresándonos en términos de Ball podemos decir que estos discursos producidos y formados por supuestos y conocimientos considerados verdaderos sobre el fenómeno educativo y nosotros mismos, definen lo que es deseable y aceptable en materia educativa (Avelar, 2016). En este sentido estos discursos limitan lo pensable a lo que estos organismos consideran verdad, poniendo límites al espacio discursivo en el que se pueden dar otras interpretaciones; aunque, estas demarcaciones no impiden en su totalidad que los actores educativos las reinterpreten. Así pues, el punto de vista de estos organismos internacionales sobre la docencia está construyendo el sentido de la profesión docente y la valoración del trabajo del profesorado. De acuerdo con Ball (citado por Beech y Meo, 2016) podemos decir que esta visión se codifica en textos (documentos que presentan resultados de investigaciones y evaluaciones, declaraciones, marcos de acción, etc.) que representan las ideas de política educativa docente con pretensiones planetarias y se configura en grandes líneas de acción que buscan impactar en las prácticas educativas. Entre estas líneas cabe destacar la formación inicial, continua y el desarrollo docente, la carrera docente basada en la competencia meritocrática y la elaboración de políticas docentes. Estas líneas, en diferentes países, han sido codificadas en normas legales, marcos del buen desempeño docente, manuales, software de gestión, etc.). Y en todos los casos están dinamizados por mecanismos de selección y evaluación.

Ciertamente en el discurso de los organismos internacionales sobre la formación inicial docente destaca la selección de personas como mecanismo estructurador de la profesión docente. Los organismos internacionales coinciden en el supuesto de que la calidad del desempeño docente está asociada con el talento y el esfuerzo individual; de ahí que recomiendan la implementación de mecanismos selectivos para escoger adecuadamente a los candidatos a la docencia y a los docentes que se incorporarán a la carrera docente. Esta selección supone también la implementación de estrategias para atraer a los estudiantes más destacados a la profesión docente y no

necesariamente a quienes sin tener promedios sobresalientes expresen interés por la docencia. Con base en la opinión de Galazzi, Gómez y Vázquez (2019) podemos afirmar que es paradójico promover una pedagogía de la inclusión con docentes subjetivados en su formación y en su carrera docente mediante mecanismos selectivos.

Llegado a este punto es oportuno señalar que la recomendación de los organismos internacionales para el establecimiento de estándares de desempeño docente dibuja una tendencia hacia la homogeneización y complementariedad entre la formación inicial, la formación en servicio, el currículo y la carrera docente. De hecho, en países como Chile el marco para la buena enseñanza y en Perú el marco del buen desempeño docente orienta la formación inicial docente, la formación en servicio, el desarrollo profesional y las evaluaciones para el ingreso y la movilidad del profesorado en la carrera docente. Por ejemplo, en Perú el diseño curricular básico nacional de formación inicial docente adopta las competencias establecidas en el marco de buen desempeño docente. También, este marco sirve como referente para la formación en servicio, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño docente. Aunque en este marco se reconoce a la docencia como un quehacer complejo (Ministerio de Educación del Perú, 2012), las competencias y sus respectivos desempeños implícitamente persiguen homogenizar la formación inicial docente y las prácticas educativas de los maestros en servicio. En suma, prima la idea de producir docentes siguiendo meticulosamente los parámetros establecidos, de tal manera que sean susceptibles de controles de calidad y rindan cuentas de sus acciones sobre la base de tales parámetros.

Ahora bien, los mecanismos de evaluación adquieren centralidad en las políticas docentes promovidas por los organismos internacionales. La evaluación basada en estándares se ha instituido como eje estructurador de la carrera docente. En efecto el ingreso a la carrera docente está sujeto a concursos que incluyen un conjunto de pruebas teóricas (estandarizadas) y prácticas. Los resultados de estas pruebas permiten seleccionar a los docentes que han logrado los requisitos para acceder a la plaza, ordenarlos en función de los resultados obtenidos de modo que los mejores evaluados tendrán prioridad para ocupar la plaza. También, el tránsito del profesorado por los diferentes niveles de la carrera docente y la mejora de sus salarios está asociado a los resultados de las evaluaciones. Asimismo, su estabilidad laboral o su permanencia en el puesto de trabajo depende de los resultados que obtienen en las pruebas. A juicio de Feldfeber (2007) esta forma de concebir la carrera docente, con base en incentivos y evaluaciones, se sustenta en un modelo de trabajador autónomo que implica un matiz capitalista como empresario de sí mismo.

Además, las evaluaciones internacionales estandarizadas de los aprendizajes y otros instrumentos de medición (encuestas) son utilizados por los organismos internacionales para monitorear y valorar las políticas educativas en curso y producir conocimiento útil para que los hacedores de políticas educativas tomen decisiones para mejorar los sistemas educativos de sus países. Estas evaluaciones se han utilizado, también, para establecer un *ranking* en función de los resultados obtenidos. Con el afán de alcanzar mejores resultados en estas evaluaciones y escalar posiciones, en algunos sistemas educativos las reformas curriculares han enfatizado las competencias que miden las pruebas internacionales.

En suma, el tema docente ha llegado a ser un asunto central en la agenda educativa global. Las ideas de políticas docentes postuladas por los organismos internacionales están presentes en los procesos de reforma educativa de un número cada vez mayor de países, sea cual fuere su sistema político, administrativo y desarrollo económico. Estas ideas de políticas docentes han instalado una narrativa que destaca la mala formación docente y promueve su autonomía como profesional y la autorregulación, pero condicionadas a medidas basadas en la lógica del mercado (Feldfeber, 2007). Parfraseando a Ball (2002), podemos decir que estas políticas no sólo orientan los cambios técnicos y estructurales de las organizaciones, sino que son también mecanismos para reformar profesores y para cambiar lo que significa ser profesor.

SEGUNDA PARTE

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN AMÉRICA LATINA:
ESTUDIOS DE CASO

II LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARGENTINA

@

TIBURCIO MORENO OLIVOS

El advenimiento del siglo XXI trajo consigo la necesidad de una cultura pedagógica que responda a los nuevos desafíos, que entrañe una nueva forma de concebir la función y el desarrollo profesional del docente, siendo conscientes de que aprender a enseñar no es sólo aprender modelos, estrategias y teorías es, sobre todo, aprender a conocer, pensar, sentir y actuar como docentes. Si se concibe a los docentes como *profesionales del aprendizaje educativo*, se reconoce que su compromiso es contribuir a que cada aprendiz construya su propio proyecto personal, social y profesional según sus posibilidades y circunstancias en que vive. La clave de la nueva función del docente en esta era digital, global, compleja y turbulenta, consiste en asumir la naturaleza tutorial de su función profesional, que entienda que lo que dota de sentido a su tarea es ayudar a aprender (Pérez Gómez, 2022).

La formación inicial docente adquiere un papel nodal para su futura práctica profesional, ya que influye en su posterior competencia profesional, motivación personal y sentimientos de autoeficacia, así como en el propio logro académico del alumnado. La formación inicial docente es fun-

damental para alcanzar dos objetivos primordiales: a) mejorar las prácticas de enseñanza que se ofrecen al alumnado y b) atraer a los candidatos más idóneos a la profesión. Si se considera que la labor docente es clave para mejorar la calidad de las ulteriores enseñanzas de los futuros docentes, su formación también lo es, especialmente la inicial, ya que con ella se sientan las bases de su capacidad docente. Además, esta formación inicial no siempre está a la altura de las demandas de la escuela actual y, según algunos docentes, tampoco contribuye a aumentar el prestigio de la profesión (Cobano, Llorent y Navarro, 2020).

En las últimas décadas varios países de América Latina reformaron el currículum de la formación inicial de maestros, tanto en sus contenidos como en su estructura y fundamentos y comenzaron un proceso de reconversión y acreditación de las instituciones encargadas de esta labor. No obstante, persisten severos problemas tanto en el funcionamiento de las instituciones como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema formador (Vezub, 2007).

La formación docente inicial en Argentina enfrenta desafíos similares a los de los demás países de la región, y posiblemente del mundo. El contexto social más amplio está cambiando de forma acelerada, lo que genera la exigencia de replantear las políticas y modelos de formación docente inicial y continua, de suerte que el profesorado pueda responder mejor a tales cambios. Para comprender mejor la formación docente inicial en Argentina es preciso hacer un breve recorrido histórico desde sus orígenes hasta el presente, identificando ciertos momentos clave que marcaron un hito en este proceso. Precisamente, este capítulo pretende un acercamiento a esta temática, que por su propia naturaleza resulta compleja, contradictoria, desafiante, y en ocasiones, incluso difusa.

II.1 Génesis y evolución de la formación docente inicial

La formación docente en la Argentina tuvo su origen, desarrollo y consolidación fuera del ámbito universitario. Al analizar sus inicios, vemos que la formación pedagógica en este país, se generó y promocionó en el nivel secundario, concretamente a partir de la creación de las Escuelas Normales Nacionales. Después, en una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se realizó en los institutos de profesorado (de nivel terciario), también llamados Institutos de Educación Superior y que son los que en la actualidad sostienen gran parte de la oferta de formación docente o pedagógica.

El capítulo se divide en dos grandes secciones. En la primera, se traza una senda histórica que recorre los ciclos emblemáticos que distinguieron el proceso de formación docente inicial desde su origen hasta el presente, así como algunos elementos relevantes del marco político-jurídico que regula dicho proceso. En la segunda sección, se aborda el estado actual de la formación docente, las instituciones responsables de ésta, las características de la matrícula, y la organización curricular de la formación, subrayando algunos logros significativos y los desafíos que afronta.

El periplo histórico de la formación inicial de profesores en Argentina se comprende mejor si se analizan las diferentes etapas que lo conforman y que marcan momentos clave de este proceso, Címpoli (2004) en un documento elaborado para la UNESCO, identificó seis grandes periodos que serán analizados brevemente en los párrafos que siguen.

II.1.1 *Las escuelas normales*

Durante los años 1862 y 1880 en Argentina se desarrolló un amplio programa en materia educativa, el cual se centró en la organización de un nuevo sistema educativo acorde a los principios liberales de la época. En la conformación del sistema educativo nacional (hasta entonces constituido *por* la educación general y la universitaria), la educación general pasó a ser prioritaria y el fomento de la educación primaria el objetivo central. En este esquema, el principal objetivo para el cumplimiento de dichos postulados fue la formación de maestros.

En la educación general, los estudios secundarios se ofrecían en instituciones que jurisdiccionalmente dependían del estado nacional, en otros casos de los gobiernos provinciales o bien de algunas órdenes religiosas, esta situación generaba que los planes de estudio carecieran de uniformidad y homogeneidad. El único rasgo compartido era que estaban básicamente destinados a brindar estudios preparatorios para la universidad.

Durante el gobierno del presidente Bartolomé Mitre (1862-1868), se inició una importante reorganización de los estudios secundarios que culminó con la creación del Colegio Nacional, momento a partir del cual comenzó el proceso de diferenciación de la escuela secundaria, es decir con la creación de nuevos tipos de establecimientos de enseñanza media. Una de estas líneas diferenciadas de la enseñanza secundaria derivó en la creación de la Escuela Normal, origen de la formación docente en el país. No obstante, se reconoce que el *normalismo* en la Argentina, se inició con la obra educativa

de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), la cual es considerada como la piedra angular y la cuna de la formación docente en este país.

En este breve recorrido histórico destacan dos hechos que marcaron la creación del sistema de enseñanza básica, la instauración del Consejo Nacional de Educación (1880) y la sanción de la Ley 1420 (1884). La concreción del sistema implicó dos cuestiones: 1) asegurar la continuidad y la homogeneidad en la instrucción, y 2) que esa instrucción formara a un individuo congruente con el modelo de país que se estaba gestando.

Para garantizar la primera cuestión, el Estado creó las escuelas de formación docente, reclutó aspirantes, creó programas y reglamentos. De este modo, el Estado fue regulando y estableciendo las condiciones para el ejercicio de la enseñanza.

La primera Escuela Normal se fundó en Paraná, provincia de Entre Ríos en 1870 y dependió directamente de las autoridades nacionales. Esta escuela estaba organizada en dos cursos: un curso normal, que brindaba no sólo los conocimientos útiles para atender las necesidades de la educación común en la República, sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo y el curso de aplicación, que además de ofrecer instrucción elemental a niños y niñas, sería utilizado por los alumnos-maestros para realizar la práctica de la enseñanza. Es decir, un curso de cuatro años para la preparación de maestros y, otro llamado de aplicación de clases prácticas de seis años. El curso de práctica estaba especialmente diseñado y desarrollado bajo la impronta de la pedagogía positivista de la época.

La escuela normal tenía un carácter nacional, es decir, que el gobierno fijaba los planes y programas de estudio. Este mismo impulso generó que luego se nacionalizaran las escuelas normales provinciales y que se excluyera la enseñanza religiosa de las mismas, dándole un carácter estrictamente laico a dichos estudios.

En el año 1875, se estableció la escuela Normal de “maestras” en la ciudad de Tucumán, que luego se replicó en otros lugares del país, dando origen al proceso de feminización del magisterio. A partir de este episodio se consolida la institucionalización del normalismo en Argentina a través de lo cual, se lograría la homogeneización de un modelo docente y de un modelo de institución educativa con identidad social propia e íntimamente relacionada con el cientificismo y la universalidad del conocimiento.

La expansión del modelo normalista se concretó en el año 1885, al haberse fundado desde 1870 una escuela normal en cada capital de provincia. Según algunos autores, la escuela normal que había sido creada con el propósito de formar al magisterio primario, no fue un centro de altos

estudios pedagógicos. Al ser la escuela primaria la prioridad de la política educativa, y siendo el principal obstáculo para cumplirla la falta de educadores, el normalismo significó una respuesta “rápida” para la formación de maestros, pero con una problemática pedagógica centrada en la didáctica. Así, el proyecto normalista comprendió la preocupación de Juan Bautista Alberdi acerca de la necesidad, para la Argentina, de un desarrollo industrial y comercial, de progreso y democracia. La educación debía dotar a las nuevas generaciones y a los distintos sectores sociales de estos ideales.

II.1.2 *La formación docente en los estudios superiores*

Como ya se mencionó, las escuelas normales eran básicamente estudios de nivel medio, las cuales expedían el título de Maestro Normal, que habilitaba para la enseñanza primaria. No obstante, conforme la formación docente se fue ampliando y diversificando, apareció otro proceso de diferenciación institucional. Así de las escuelas normales surgió de forma casi natural un nuevo nivel de estudios distinto del secundario y del universitario. Este nivel de enseñanza que claramente superaba a la escuela media, obtuvo el reconocimiento de estudios superiores y por lo tanto las instituciones responsables de dicha formación fueron nombradas como institutos superiores o institutos terciarios.

Este proceso se inició en la década de los ochenta, cuando desde la escuela normal surgieron nuevos planes de estudio, complementarios a la educación del maestro tradicional y orientados a ofrecer diferentes modalidades u orientaciones a la formación docente; un rasgo característico es que estos estudios fueron considerados como pos-secundarios, aunque eran ofertas propias de las escuelas normales.

El profesorado de las primeras maestras de jardín de niños se inició en 1886 y para realizar estos estudios se requería la obtención previa del título de Maestro Normal. Un año después, y como resultado de una reestructuración de la enseñanza normal, se crearon los “profesorados normales”. Esta modificación implicó la formación de maestros normales (tres años de estudio) y la de profesores normales (luego de dos años de estudio adicionales).

En 1903 y también como parte del proceso de diferenciación de los estudios secundarios, se creó el Seminario Pedagógico. La educación media en el país estaba a cargo de egresados universitarios, dado que estos estudios eran básicamente una preparación para ingresar al siguiente nivel. El Seminario Pedagógico tenía como finalidad formar profesores para el nivel

medio y, aunque en su origen estuvo destinado a graduados universitarios, luego se aceptaron bachilleres egresados de colegios nacionales, por lo cual se considera como pos-secundario.

En 1908 se creó el profesorado especializado en Educación Física y dos años más tarde se introdujeron reformas en los planes de estudio de los profesorados normales que pasaron de dos a tres años de duración y a los que se incorporaron dos modalidades (Ciencias y Letras) conservando un conjunto de materias pedagógicas comunes para ambas modalidades. Esta organización de los profesorados normales se mantuvo hasta 1953.

En 1904 se creó en Buenos Aires el Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González” que, junto con la Escuela Normal de Paraná, es considerado un modelo para la creación de establecimientos educativos similares en el país.

Todos estos estudios referidos antes eran de tipo pos-secundarios, es decir, que se cursaban después de los cuatro años de estudios de la escuela normal. Mientras tanto, la escuela normal había continuado su propio proceso de crecimiento y diversificación, de modo que para 1916 existían en el país más de cien instituciones formadoras de docentes primarios.

En la década de los cuarenta, se introdujo una modificación en la estructura de la enseñanza media. Los estudios de bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años de duración y un ciclo superior de dos años diferenciado para cada orientación. Con esta modificación, el título expedido por las escuelas normales se equiparaba al de Bachiller y también habilitaba para el ingreso a la Universidad.

II.1.3 *La fase de los Profesorados*

Estas condiciones y tendencias en la formación docente se mantuvieron hasta 1969. Por esa época, el Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social (CONADE) elaboró un diagnóstico en el que se señalaban las principales características del sistema de enseñanza vigente y se mencionaba que de las instituciones del sector terciario egresaban el 70% de los profesores especializados para el nivel medio, el 30% restante lo hacía de la universidad. En menor cantidad, también se formaban en los terciarios, el profesorado especializado en pre-primaria y el diferencial.

De este estudio se desprenden algunas características del sistema que llaman la atención, dado que algunas de ellas parecen haberse convertido en rasgos estructurales del sistema educativo argentino. En el documento

del CONADE el sistema educativo era caracterizado como complejo, falto de coordinación y disfuncional; estos rasgos parecen ocasionados por la acelerada extensión y diversificación que se registró en las últimas décadas sin lineamientos de política educativa claros y explícitos. La política educativa desarrollada en el siglo XX no tuvo lineamientos políticos integrales, sino que por el contrario se dirigió a niveles, modalidades o aspectos parciales del sistema educativo, sin llegar a articular una visión de conjunto.

Con relación a la problemática docente, se destacaba el predominio de los graduados como profesores de Humanidades que duplicaban a los profesores de Ciencias Exactas y Naturales; asimismo se señalaba que, respecto del perfeccionamiento docente, sólo 0,8% del total de los maestros activos y el 0,15% de los egresados acudían a cursos de perfeccionamiento.

También se subraya el predominio femenino de la formación docente: el 85% de la matrícula de los profesorados eran mujeres, reproduciéndose el mismo esquema de las escuelas normales, que eran netamente femeninas a diferencia del resto de las escuelas medias. Por último y como característica clave de todo el proceso, el informe del CONADE también incluyó un diagnóstico sobre el “normalismo”. El magisterio se caracterizaba por tener una formación limitada y un elevado desempleo de sus egresados. En conclusión, el problema de fondo era una alta matrícula de maestros con relación a las demás alternativas de la enseñanza media.

II.1.4 *La terciarización de la formación docente de primer nivel*

En este apartado se identifican algunas de las causas que originaron el traspaso de la formación de maestros del nivel medio (ubicada en las escuelas normales) al superior. A partir del año 1969, los cursos de formación de docentes para los niveles inicial y primario, que se impartían en las escuelas normales, se convirtieron en nuevas carreras de nivel terciario. Estos cursos se denominaron profesorados de enseñanza primaria y pre-primaria, y funcionaron anexos a las escuelas normales. Estas por su parte, comenzaron a expedir títulos de bachiller con distintas orientaciones, entre ellas la pedagógica. En 1970, mediante la Resolución N°. 2.321/70, surgieron los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario.

A pesar de la dudosa calidad de los egresados de estos institutos terciarios (limitada formación y elevado desempleo de los egresados), el plan de estudios correspondiente se mantuvo hasta el año 1988. El nuevo plan

MEB (Maestros de Enseñanza Básica) se diseñó y aplicó en estos nuevos institutos de formación docente como experiencia piloto y produjo dos promociones hasta su cierre.

Entre los años 1968 y 1974, se emprendió la reforma del magisterio, con cambios curriculares y también en las denominaciones de los títulos que éste ofertaba: Profesor de Nivel Elemental, Maestro Normal y Profesor para la Enseñanza Primaria. El único elemento compartido que se mantuvo pese a las modificaciones de títulos y de planes de estudio, fue la noción de que los estudios docentes debían ser de tipo superior, reconociéndose así la necesidad de profesionalizar la carrera docente. La formación docente fue la base principal para el crecimiento de las instituciones terciarias, tanto por el peso en la matrícula total de estos institutos como por la cantidad de carreras y títulos. Así, los profesorados se convirtieron en el componente principal de la oferta académica de los estudios superiores no universitarios.

Entre los años 1976 y 1983, periodo en el que existió un ingreso restrictivo a la universidad, el número de alumnos de este nivel de enseñanza y consecuentemente de los estudios docentes, creció de forma notable. A partir de 1984, con el regreso de los gobiernos elegidos constitucionalmente y por lo tanto del libre ingreso a las universidades, el crecimiento siguió siendo sostenido, pero a un ritmo menor.

A partir de este análisis, se podría establecer una primera gran conclusión: el sector terciario por su énfasis en la formación docente sigue siendo el gran sector responsable de la formación de maestros y profesores en el país, tanto por la diversidad y amplia cobertura de su oferta, como por el elevado número de estudiantes que acude a sus aulas. La Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) de 1993, estipula que toda la formación docente pertenece al nivel superior, lo cual ocurre en un contexto heterogéneo y desarticulado.

II.1.5 *La formación docente en la Universidad*

Con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la sección Pedagógica en la Universidad Nacional de la Plata (1906), se inician los estudios pedagógicos en el nivel universitario. En el año 1927 se creó también el Instituto de Didáctica en la misma Universidad de La Plata cuyo objetivo principal fue a partir de 1930, la realización de estudios e investigaciones sobre la historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, doctrinas y problemas educacionales contemporáneos, problemas de psicología relacionados con la didáctica.

Sin embargo, no fue sino hasta mediados de la década de los años cincuenta, cuando la Universidad, comenzó a expedir títulos docentes, como respuesta a una demanda específica: brindar capacitación docente a profesionales que debían enseñar en las aulas de la propia universidad, así como de los institutos terciarios. Esta respuesta se concretó mediante la puesta en marcha de las denominadas carreras de formación docente “con condiciones especiales de ingreso”; es decir, se trataba de cursos de profesorado para graduados en distintas carreras.

En la Argentina, para una misma carrera, los planes de estudio de un profesor o de un licenciado comparten en la mayoría de las universidades el mismo plan de estudios, diferenciándose únicamente por la salida terminal (ciclo pedagógico o tesis de licenciatura).

II.1.6 *La formación docente actual*

Para la formación docente, desde el punto de vista normativo, destacan tres leyes de alto calado en la modificación del sistema educativo: Ley de Transferencia de los servicios educativos (1991), Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Superior (1995).

El impacto de estas leyes se observa fundamentalmente en lo siguiente:

- a) Una sistematización y ordenamiento más claro de los alcances de la formación docente en el país.
- b) Un marco de referencia para racionalizar las posibilidades que otorgue el proceso de articulación entre ambos sistemas.
- c) Una nueva caracterización y definición de identidades institucionales desde lo formal, supervisores de los institutos terciarios.
- d) La preponderancia de la administración provincial y los actores privados, como administradores.
- e) Otorgamiento de una nueva impronta en la caracterización en el sector terciario.

Hasta ahora hemos visto como en Argentina la formación de maestros y de profesores fue un proceso propio de los Institutos Superiores, lo que permite explicar las razones por las que, en este país, no se puede hablar de Universidades e Institutos Pedagógicos.

En este país sudamericano existe una fuerte tradición del nivel superior no universitario en la formación docente. En un momento dado, se creó un proyecto que buscaba integrar los Institutos Superiores en una

Universidad Pedagógica. Esta Universidad sería la heredera de la tradición docente de los profesorados y, al mismo tiempo, devolvería al título docente otorgado por los mismos su valor intrínseco. Con ello, se intentaba rescatar la capacidad de formación profesional y cultural que han tenido los IFD (Institutos de Formación Docente), como también su experiencia de más de cien años de actividad docente y social, e integrarla a las nuevas pautas de valoración del título docente que, a partir de la Ley pasa por la obtención de una titulación de nivel universitario.

La propuesta de la Universidad Pedagógica que planteaba integrar a los actuales profesorados en una universidad; crear un órgano de coordinación central y recrear en los proyectos institucionales de cada establecimiento las tareas de investigación y extensión propias de la universidad, no prosperó.

La solución alternativa para los Institutos Superiores fue la profesionalización de estos estudios “mediante la articulación” con las universidades. El gobierno de la ciudad de Buenos Aires estableció convenios de articulación con universidades de gestión pública y privada para que los egresados de los profesorados pudieran continuar los estudios universitarios mediante la aprobación de los ciclos de licenciatura.

En el año 2014, en relación con la formación docente, se estableció la prolongación de la carrera en cuatro años de estudio, en todas las jurisdicciones del país. Esta modificación motivó algunas resistencias en ciertos centros de estudiantes, aunque la mayor parte del profesorado y de la sociedad consideró necesario fortalecer la profesión docente ampliando y profundizando los conocimientos y las prácticas formativas.

II.2 Marco político-jurídico de la formación inicial y continua

En Argentina el responsable de regular la formación docente es el Ministerio de Educación a través de diferentes organismos creados para el establecimiento de lineamientos curriculares. La normativa de las recientes reformas muestra una tendencia a la centralización de las políticas educativas. El Consejo Federal de Educación (CFE) que reúne a las autoridades educativas jurisdiccionales y el Ministro de Educación Nacional acuerdan las políticas educativas nacionales y dictan resoluciones de cumplimiento obligatorio. Con el propósito de planificar y articular el sistema de formación docente inicial y continua, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que además coordina la Comisión Federal de Evaluación integrada por representantes de cada una de las cinco regiones del país

para examinar los diseños curriculares de la formación docente (García y Pico, 2017).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), sancionada en el año 2006, contiene dos elementos importantes para el tema que nos ocupa. Por un lado, señala que las jurisdicciones como prestadoras del servicio educativo gobiernan, gestionan, supervisan y financian sus instituciones educativas, y por otro, plantea que la Nación diseña e implementa las políticas educativas establecidas en la LEN a través del diseño de sus propios programas y proyectos; presta asistencia técnica y financiera; garantiza el desarrollo de la educación de calidad mediante sistemas de información y evaluación permanente; y se reserva la validación nacional de los títulos. Algunas funciones son acordadas entre la Nación y las provincias en el Consejo Federal de Educación (CFE), entre ellas destacan: a) la elaboración y actualización de los contenidos básicos para todos los niveles y modalidades educativas, y, por lo tanto, para la formación docente y, b) el establecimiento de las políticas de evaluación educativa, que incluyen la formación docente (Barboza y Nosiglia, 2011).

A partir del año 2003, con la nueva gestión de gobierno, se reconoce el problema de la fragmentación y segmentación de la oferta de formación docente. En este sentido, la Resolución 223/04 del Consejo Federal de Cultura y Educación, aprueba el documento “Políticas para la formación docente”, el cual considera: a) la formación docente como un asunto prioritario; b) el carácter gratuito de la capacitación docente como obligación del Estado y; c) la implementación del Plan de Desarrollo Profesional Docente. Asimismo, también se establece desde el Ministerio de Educación la importancia de generar un espacio institucional específico, con misiones, funciones y estrategias orientados a consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua. La Ley de Educación Nacional de 2006, le otorgó un marco legal a un conjunto de políticas que venían implementándose desde el año 2003. La LEN establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, acuerdan los siguientes puntos:

- a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.
- b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
- c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos los docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

La LEN también contempla la estructuración de la formación docente en dos ciclos: 1) una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, 2) una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad (Barboza y Nosiglia, 2011).

En la Argentina, la LEN (2006) en su artículo 72 establece que: “La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”. Con respecto a la carrera docente, se plantea que se admitirán dos opciones –desempeño en el aula o el desempeño de función directiva o supervisión. La LEN crea en el ámbito del Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), se trata de un organismo nacional que centraliza el diseño y la implementación de políticas de formación y capacitación docente. Es encabezado por la figura de un director, con rango de subsecretario de Estado, el cual cuenta con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico (Barboza y Nosiglia, 2011).

En cuanto a las regulaciones que establece la LEN en materia de formación docente, surgen algunos asuntos controvertidos y polémicos, entre los que destacan tres: 1) se cuestiona en qué medida esta ley restringe la autonomía pedagógica de las universidades; b) la creación de un organismo nacional que se ocupe de la temática específicamente puede conducir a procesos de recentralización en detrimento de las autonomías provinciales; y c) no queda claro en la redacción final del texto, como sí lo era en documentos anteriores, que estas dos opciones de la carrera docente suponen diferentes niveles dentro del cargo docente, creando la modalidad de carreras escalares, propuesta que surgió en la década de los noventa y que fue muy cuestionada por los gremios docentes (Barboza y Nosiglia, 2011).

Después de la sanción de la LEN y de la puesta en marcha del INFD, durante el año 2007, se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE 23/07), en el cual se identificaron los problemas, las estrategias a emplear y los resultados esperados. En ese mismo año, también se acordaron varios documentos, en los que se establecieron la organización de las carreras y el funcionamiento de los institutos de for-

mación docente (Resolución CFE 24/07 “Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial” y Resolución CFE 30/07 “Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina”). Como principales temas que se acordaron en dichos documentos, están: a) la definición de la formación docente como un proceso permanente; b) el establecimiento de lineamientos curriculares nacionales y; c) la organización de la carrera docente en tres campos: el general (formación pedagógica), el específico (disciplinar), y el de práctica profesional. Además, con base en estos acuerdos, se estableció que todas las carreras de formación docente deben comprender cuatro años de duración, cumplir con un mínimo de 2600 horas reloj, y que los títulos otorgados deberán ser acordados por el Consejo Federal de Educación (Barboza y Nosiglia, 2011). Las 2600 horas serán distribuidas en formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y dominio de marcos conceptuales (25% y 35%), formación específica: encaminada al estudio de disciplina específica para la enseñanza en la especialidad, la didáctica y las tecnologías educativas (50% y 60%), formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en la institución educativa y en las aulas (15% y 25%) y la residencia pedagógica en el último año de cursado (García y Pico, 2017).

En el documento titulado: “Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial”, se establece que el sistema de formación docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de la formación inicial y continua. Con respecto a la formación continua y el desarrollo profesional estos lineamientos incluyen: modalidades para la implementación de acciones de desarrollo profesional docente (desarrollo profesional centrado en la escuela, redes de formación e intercambio, ciclos de formación, postgrados y postítulos). Además, propone líneas de acción para atender necesidades propias del sistema educativo (formación para el desempeño de nuevos roles dentro del sistema, preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión, formación pedagógica de agentes sin título docente y profesionales de otras disciplinas); necesidades de las instituciones (acompañamiento a los docentes noveles, asesoramiento pedagógico a las escuelas, desarrollo profesional para directivos y docentes de instituciones formadoras) y; necesidades de actualización y formación permanente de los docentes en ejercicio (actualización disciplinar y pedagógica de docentes en activo, acompañamiento a los primeros desempeños como docentes, desarrollo profesional docente para directivos y docentes de instituciones formadoras).

II.3 La formación docente inicial contemporánea

En esta sección se aborda el panorama actual de la formación docente inicial para la educación básica, se pasa revista, brevemente, a los tipos y características de las instituciones formadoras de docentes, la composición de la matrícula y la organización curricular de la formación. Para el tratamiento de este tema con cierto grado de profundidad y especificidad, es preciso acotar su análisis en el tiempo, así que iniciaremos situándonos cronológicamente en la década de los noventa del siglo pasado hasta llegar al presente. ¿Por qué iniciar en este periodo histórico? Esta década se caracterizó por una gran ola reformista de los sistemas educativos latinoamericanos, durante esta época la educación básica obligatoria sufrió transformaciones importantes, cuyos efectos continúan sintiéndose hasta ahora. Al igual que ocurrió con la mayoría de los países de la región latinoamericana, Argentina también se subió al tren de las reformas y emprendió una serie de cambios significativos en su sistema educativo (descentralización administrativa, ampliación de la obligatoriedad de la educación, flexibilidad y diversidad del currículo...), tales innovaciones, como veremos en este apartado, también impactaron el subsistema de formación docente.

El reconocimiento del papel del docente en la concreción de cualquier reforma educativa y, por tanto, en la mejora de la educación, se basa en la idea de que el cambio en la escuela debe ir acompañado por procesos de renovación del profesorado, el cual es visto como un catalizador o inhibidor en todo proceso de transformación escolar. No obstante, estas iniciativas de renovación del profesorado generalmente no ocurren de forma tersa, tal como sucedió en Argentina en la década de los noventa. Una vez que se puso en marcha la reforma educativa, las políticas de formación se enfocaron en el perfeccionamiento, reconversión y actualización de los docentes, quienes debían hacer suyos los nuevos contenidos propuestos para una *nueva* escuela.

En la actualidad existe cierto consenso en que tanto la calidad del docente como su enseñanza representan un factor clave para lograr la mejora educativa, tal como lo indican diversos estudios internacionales. En América Latina, existen informes que plantean que los docentes son esenciales para que todos los estudiantes alcancen mejores logros educativos, especialmente aquellos que han tenido menos oportunidades (UNESCO-OREALC, 2014; Bruns y Luque, 2014). No obstante, aunque se reconoce el valor de la tarea docente, distintas investigaciones han cuestionado la capacidad de las universidades e institutos superiores para dar respuesta a las ne-

cesidades actuales de la profesión docente (UNESCO-OREALC, 2013). Entre las críticas principales, de acuerdo con Vaillant y Marcelo (2015), se encuentran:

- a) Organización burocratizada de la formación.
- b) Divorcio entre teoría y práctica.
- c) Excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte.
- d) Escasa vinculación con las escuelas.

Otras limitaciones apuntan al desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para la práctica profesional, la formación en ámbitos como valores ciudadanos, el conocimiento de lenguas extranjeras, la formación para las competencias del mundo global y la apropiación y uso pedagógico de las TIC y, en general, una escasa articulación con las reformas curriculares.

En todo el mundo existe una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con la preparación de los profesores. Pero, el foco está puesto en América Latina donde, pese a los intentos de transformación, los cambios no han sido profundos (Vaillant, 2013).

Organismos internacionales han desplegado diversas acciones y programas sobre la formación inicial docente, lo que ha permitido —a pesar de la heterogeneidad y diversidad de situaciones nacionales presentes en América Latina— identificar ciertas tendencias convergentes (UNESCO-OREALC, 2013).

La formación inicial de los docentes representa el primer eslabón del desarrollo profesional continuo. Históricamente esta función la han desempeñado instituciones específicas, caracterizadas por tener un personal especializado y un currículum que prescribe ciertos contenidos. En palabras de Vaillant y Marcelo (2015), la formación inicial docente como institución cumple básicamente tres funciones: 1) la preparación de los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula, 2) el control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente y, 3) la socialización y reproducción de la cultura dominante.

La formación inicial de profesores en América Latina no puede ser analizada aisladamente, debe ser considerada en un marco más amplio de una compleja red de factores que definen a la profesión, entre los cuales están el entorno laboral, las remuneraciones e incentivos y el sistema de evaluación del desempeño docente. Todos estos factores intervienen a la hora de pensar en la mejora de la formación inicial. No obstante, pese a la heterogeneidad de situaciones presentes en la región, es posible identificar una serie de dilemas a resolver y ciertas perspectivas para el futuro.

II.3.1 *Instituciones formadoras de docentes*

A diferencia de países latinoamericanos donde la formación docente es nacional, lo que significa que todas las instituciones que la ofrecen se apegan a los mismos planes de estudio y normas. Por el contrario, en Argentina, al ser un país federal existen directrices nacionales de carácter general que coexisten con la autonomía de los gobiernos locales para la definición de políticas y diseños curriculares a nivel provincial y con la autoridad de las propias Universidades que ofrecen carreras de formación docente (Alliaud y Vezub, 2014).

Como ya se comentó en la primera parte de este texto, en Argentina la formación docente se desarrolla en el nivel superior: institutos o centros y universidades. En este país, los institutos superiores tienen un protagonismo en la preparación de docentes, aunque existe una importante oferta de universidades que imparten carreras, principalmente, para la formación de profesores de nivel secundario. La formación docente que ofrecen las instituciones públicas es gratuita (como el resto de la educación superior).

En Argentina, el Estado regula la totalidad del sistema formador (público y privado) y plantea que las universidades atiendan los mismos lineamientos. No obstante, en años recientes las universidades nacionales han iniciado un proceso de adecuación curricular de sus carreras docentes al producirse su incorporación a la Ley Nacional de Educación Superior como carreras de “interés público” (Alliaud y Vezub, 2014).

En este país se han emprendido desde finales de la década de las ochenta políticas dirigidas a mejorar y fortalecer la formación docente, aunque los resultados de las evaluaciones internacionales siguen revelando un bajo rendimiento en los contenidos mínimos referidos a las principales áreas del aprendizaje. Estas políticas orientadas a la profesionalización de la docencia no pueden ser consideradas de forma aislada si se pretende mejorar la educación, deben integrarse de forma holística con políticas económicas y sociales congruentes (Alliaud, 2013).

Históricamente en Argentina la formación de docentes se desarrolló mediante dos circuitos que se mueven en paralelo: el “normalista” que alimentaba al sistema educativo formal y el “universitario” que formaba básicamente para las distintas profesiones y, en menor medida, también ofrecía titulaciones docentes. Desde su origen ambos circuitos aluden a quienes tienen una preparación específica para el ejercicio docente: los profesores que trabajan en el circuito Normal-Primaria; y que quienes no la tienen: los profesores enrolados en el circuito Bachillerato-Universidad,

aunque sí poseen, en cambio, la “preparación” apropiada desde el punto de vista social, el título y el prestigio universitario (Alliaud, 2013).

En la actualidad coexisten en Argentina instituciones superiores universitarias y terciarias que se ocupan, bajo regímenes diferentes, de formar maestros y profesores. Aun así, los docentes con título universitario representan una minoría en el sistema educativo. En los circuitos formativos terciarios y universitarios que ofrecen carreras docentes, conviven distintos modelos de formación. Mientras las universidades dan prioridad a la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docente constituye el eje nodal de la propuesta formativa. Existe, sin embargo, una diferencia, entre las propuestas terciarias que forman docentes para los niveles inicial y primario y las que forman para el nivel medio, basada en la especialización disciplinar. La excepción a los modelos “antagónicos” de formación docente la constituyen las universidades de más reciente creación, en las que se combina la investigación, como una forma de garantizar excelencia académica, y la centralidad en la formación pedagógica (Alliaud, 2013).

En el año 1991 se promulgó la ley de transferencia de los Institutos de Formación Docente (IFD) a las distintas jurisdicciones del país. La transferencia fue realizada de un modo abrupto y sin consulta, con el fin de reducir gastos al Estado nacional, lo cual produjo una desarticulación real en el sistema formativo docente del país. Este proceso incluyó a instituciones de gestión estatal y privada, en un proceso de descentralización administrativa, aunque el ministerio nacional se reservó el derecho de centralizar la política educativa referida a los contenidos básicos del currículo, la evaluación y la acreditación de los profesorados.

El nivel superior terciario depende, desde los años 90, de las respectivas jurisdicciones de gobierno educativo provincial, a diferencia de las universidades que, aunque están bajo la esfera nacional son autónomas. Dentro del circuito terciario, es decir, aquel que provee la mayor cantidad de maestros al sistema educativo formal, los IFD son numerosos y divergentes en cuanto a oferta, localización, cantidad de alumnado y tipo de formación que ofrecen. En cuanto a la oferta se identifican dos problemas centrales: 1) la convivencia en una misma institución de carreras disímiles ya sean de formación docente o no; y 2) la desconexión entre la formación de maestros y profesores. Así, a la falta de especialización de la mayoría de las instituciones, se añade la desarticulación entre carreras que presentan tramos formativos comunes.

II.3.1.1 El Instituto Nacional de Formación Docente

La formación docente, antes de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), presentaba múltiples problemas a raíz del cambio del rol del Estado generado por la transferencia de los servicios educativos del Estado Nacional a las administraciones jurisdiccionales. Con la sanción de la Ley N° 24.049 de transferencia educativa, promulgada en 1992, los centros educativos quedaron bajo la competencia de las provincias y/o municipios. La responsabilidad del sistema educativo nacional (por la descentralización administrativa) se dejó en manos del segundo o tercer nivel de gobierno. La transferencia de los institutos de formación docente fue realizada en 1993 sin estar creadas ni organizadas las Direcciones del Nivel Superior en las Provincias (Davini, 2015).

En el año 2005 el Consejo Federal de Cultura y Educación creó una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (Res. N° 241/05) con el objetivo de elaborar una propuesta que generara un espacio institucional que consolidara una política y un plan de trabajo federal para la formación docente inicial. La Comisión elaboró un informe en el que describió los problemas identificados en el ámbito de la formación docente del país e hizo recomendaciones, a partir de las cuales el Consejo Federal de Cultura y Educación encomendó al Ministerio de Educación, la creación de un organismo nacional con la función de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua.

Así, en el año 2007 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), con la misión de organizar y centralizar la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. Era necesario, frente a la descentralización existente y la desarticulación observada entre las distintas instituciones formadoras del país, volver a fijar criterios y pautas comunes para alcanzar equidad en la validación y acreditación de los títulos docentes. Desde el INFD se establecieron los objetivos de la nueva organización institucional, carreras y funciones de los profesores terciarios y universitarios. Asimismo, se elaboraron lineamientos curriculares que sirvieron de orientación y regulación para el diseño de los nuevos currículos en las diferentes jurisdicciones (Barboza y Nosiglia, 2011). El INFD, cumple las siguientes funciones:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.

- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD, 2016: 4-5) estableció cuatro principios para orientar las políticas nacionales de formación docente dirigidas al conjunto del sistema formador, que comprende tanto a los ISFD de gestión estatal y privada como a las universidades. Estos principios son:

1. Vinculado con el concepto de **justicia educativa**, exige formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, considerando a la vez sus diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje. Mediante las políticas de formación docente y en articulación con otras políticas educativas y sociales, el Estado nacional y las provincias asumen la responsabilidad de priorizar a los sectores más vulnerados y garantizar el derecho a un currículum compartido, para reducir las brechas de saberes entre los alumnos.
2. Referido a la **valoración de los docentes**. Se espera el desarrollo de la profesión docente, recuperando la experiencia y el conocimiento previos, pero apostando al fortalecimiento de la motivación en su tarea, sus capacidades y un vínculo más colaborativo entre miembros de un mismo colectivo docente. Esto permitirá reposicionar al docente en la escena pública, consolidar los lazos con las familias y construir

relaciones de confianza que favorezcan los procesos de cambio con el apoyo continuo del Estado.

3. Se funda en la **centralidad de la práctica**. La formación docente inicial y la continua deben preparar a los docentes para los retos de la enseñanza. Son los formadores quienes están comprometidos con la articulación entre teoría y práctica, con el acompañamiento tanto de los docentes en formación como de los docentes en ejercicio para una mejora continua de la enseñanza. Esto implica potenciar e interpelar las prácticas profesionales durante toda la formación inicial, fortalecer la formación didáctica, o abrir el aula a otras miradas, para ampliar la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social.
4. Plantea la necesidad de **renovar la enseñanza**. Es imperativo transformar las prácticas docentes para que sean eficaces y pertinentes con las demandas de la sociedad actual, en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos y donde la autoridad tradicional está en permanente cuestionamiento. Renovar la enseñanza supone incorporar las nuevas tecnologías, transformar la experiencia escolar a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión, la exploración; en definitiva, revitalizar la pasión por aprender a lo largo de toda la vida.

No obstante que se reconocen los grandes logros de las políticas nacionales y provinciales de formación docente, existen desafíos pendientes en el sistema formador y en los conocimientos, las capacidades y las actitudes de los egresados. Las diferencias y la fragmentación entre las provincias, el sector público y privado, los ISFD y las universidades; así como las desigualdades en las condiciones institucionales y en la formación de los profesores redundan en severas disparidades en la calidad de la formación y en bajas tasas de egreso. Además, a pesar de la reciente reformulación de los diseños curriculares, es evidente que los nuevos docentes no siempre cuentan con las capacidades para ejercer una profesión que es cada vez más exigente. En esta tesitura, para mejorar la calidad de la formación docente se proponen las siguientes líneas de acción (INFD, 2016):

- a) Consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados.
- b) Afianzar la formación de los equipos directivos y los profesores de las instituciones formadoras.
- c) Consolidar la formación en la práctica profesional.

- d) Profundizar los dispositivos de evaluación integral del sistema formador.
- e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador.
- f) Consolidar los procesos de desarrollo curricular y de validez nacional de títulos.
- g) Apoyar la mejora de la dimensión institucional del sistema formador.

II.3.2 *Características de la matrícula*

La matrícula de los IFD presenta fluctuaciones generadas, la mayoría de las veces, por elementos extrínsecos al subsistema formador; estas variables principales explican los movimientos en la matrícula que se presentan en el nivel terciario asociado, históricamente, con la posibilidad de obtener empleo seguro en poco tiempo. En el caso de la docencia otro factor que parece incidir en la elección de carrera es la posibilidad de obtener un trabajo que aún conserva los derechos y beneficios que caracterizaron al empleo público.

Un obstáculo tiene que ver con dificultad para lograr la cobertura de las vacantes que el sistema educativo requiere en algunas jurisdicciones del país y/o en ciertas áreas disciplinares. Aunque paulatinamente se ha ido mejorado la remuneración de los docentes, se añaden en el presente, el desprestigio y la desvalorización social, lo cual desincentiva a los jóvenes a tomarla como una opción de estudio y empleo valiosa. Entre los desafíos que afrontan en la actualidad las políticas de formación docente se encuentran las condiciones materiales, el reconocimiento y el valor simbólico de la profesión (Alliaud, 2013).

Los rasgos enunciados anteriormente explican no sólo los movimientos de la matrícula sino también la composición del alumnado que acude a los institutos de formación. Diversos estudios revelan que quienes eligen la carrera de docencia lo hacen como segunda opción, o como única opción que puede ofrecer un horizonte de mayor empleabilidad y calidad del empleo que el resto, como un mecanismo para conseguir estabilidad laboral y movilidad ascendente (Davini, 2015). Aquellos jóvenes que eligen la profesión docente lo hacen en gran medida por descarte, siendo la principal razón la falta de promedios competitivos de calificación que les permitan ingresar a otras carreras. Una de las principales asignaturas pendientes del sistema educativo argentino consiste en mejorar la valoración social que se tiene de la docencia de modo que resulte atractiva para los jóvenes con buenos promedios escolares. Al respecto, y refiriéndose al contexto latinoamericano, se afirma que:

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más modestos, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior (Vaillant, 2017: 28).

El cambio en la composición de los alumnos del profesorado plantea dificultades a quienes se encargan de su formación. Los alumnos que ingresan a la profesión presentan dificultades en las competencias básicas (Davini, 2015): capacidad de expresión, técnicas de estudio, pensamiento crítico, etc., lo cual impide lograr una formación exigente y de calidad. Tales problemas no son nuevos, por el contrario, suelen acompañar a la profesión desde su génesis. En ese sentido se plantea que, en América Latina, la docencia se ha transformado en una profesión que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a las Universidades y a los Institutos de Formación Docente tienen en promedio peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios mejor valorados socialmente (Vaillant, 2013).

II.4 La organización curricular de la formación docente

Argentina es un país que presenta un mayor grado de apertura o currículos de formación más abiertos y flexibles. Aunque la norma central tiene un fuerte carácter prescriptivo, en el currículo de la formación docente inicial se tienen previsto instancias de definición institucional (hasta un 20% de la carga horaria del currículum), unidades curriculares que son opcionales para los estudiantes y formas de acreditación de otras experiencias de formación a través de actividades “menos escolarizadas”, tales como la asistencia a jornadas, conferencias, coloquios, ciclos de arte, debates, etc. También en el currículo existe un espacio destinado para el aprendizaje de una lengua extranjera (Alliaud y Vezub, 2014).

La organización curricular de la última reforma es similar a la de la anterior reforma, reemplazándose el término “Trayectos” por el de “Campos”. El currículo se organizó en tres ámbitos principales:

1. Campo de la Formación General: se dirige a desarrollar una formación humanística y cultural. Incluye materias como Pedagogía, Psicología Educativa, Filosofía y Educación, Didáctica, Sociología, Nuevas Tecnologías, entre otras.

2. Campo de la Formación Específica: se dirige al estudio de las instancias curriculares que desarrollan contenidos propios del nivel inicial, siendo el de mayor carga horaria. Lo integran asignaturas tales como Literatura en la Educación Inicial, Matemática en la Educación Inicial, Prácticas del Lenguaje, Sujetos de la Educación Inicial, Artes Visuales en la Educación Inicial, entre muchas otras.
3. Campo de la Formación en la Práctica Profesional: se orienta a la enseñanza y aprendizaje de habilidades para la actuación docente en la institución y en las aulas, con la implementación de talleres desde el primer año de estudio.

Los espacios curriculares muestran una variedad de modalidades, cuyos contenidos se organizan en materias, seminarios, talleres, ateneos, trabajos de campo, pasantías, y prácticas profesionales. También se asignan horas cátedra para que las instituciones las empleen según sus necesidades e intereses, denominándolas Espacios de Definición Institucional. Esta organización curricular subraya la importancia de la vinculación teoría-práctica, y del enriquecimiento entre ambas. Desde esta óptica, la práctica docente no resulta de la mera aplicación teórica, como ocurría en los planes anteriores, que la ubicaban cerca del final de la carrera. En años recientes, en todas las jurisdicciones del país se han modificado los diseños curriculares para la formación docente y en muchas de las instituciones formadoras se han abierto postítulos docentes orientados a ampliar distintas temáticas referidas al nivel inicial.

En Argentina los Lineamientos Curriculares Nacionales conciben al currículum de la formación desde una perspectiva dinámica, entendiendo que tanto los diseños como las condiciones de su desarrollo deben ser evaluados y revisados periódicamente. Los planes provinciales aprobados por la administración central tienen una vigencia máxima de cinco años. La evaluación curricular se define como una tarea y un proceso permanente, que incluye un trabajo conjunto entre las instituciones y las autoridades provinciales (Alliaud *et al.*, 2014).

Para concretar cualquier propuesta curricular en práctica es fundamental el papel de los docentes (Moreno, 2017). Veamos brevemente, los perfiles docentes que se contemplan para la formación inicial de los maestros y profesores argentinos. Los perfiles docentes están presentes en todos los planes de estudio e incluyen un conjunto de rasgos acerca de lo que el país espera del desempeño de sus profesores en las instituciones educativas para las que se forman. En este sentido, Argentina definió una serie de capacidades inherentes a la concepción del docente que se espera formar.

Las capacidades o competencias propuestas en los currículos de formación inicial son relevantes para enfrentar los desafíos de la sociedad actual. Se concibe al docente como un trabajador de la cultura, cuyo desempeño se circunscribe fundamentalmente a los contextos escolares (Alliaud y Vezub, 2014). Se reconoce la importancia de considerar los *contextos reales de desempeño* y aunque no se resalta el papel de la investigación en la formación, se concibe al docente en su dimensión transmisora y productora de conocimientos.

II.4.1 *El papel de las prácticas en la formación de docentes*

Las prácticas tienen un papel protagónico en los planes de estudio que forman docentes, no sólo por su crecimiento sino también por su tratamiento diferente. Existe un porcentaje de prácticas que deben respetar todos los planes de formación docente (entre un 15 y un 25%), aunque la formación específica muchas veces roza ese límite, sobre todo en la formación para profesores de secundario.

Antes, las prácticas se situaban al final de los planes de estudio, ahora se incorporan desde el inicio de la formación y tienen un abordaje situado y contextualizado, lo que permite formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales. Pero el hecho de que las prácticas se realicen desde el inicio de la formación no significa que los estudiantes comiencen a dar clases en los primeros años de la carrera. La aproximación a los espacios de la práctica profesional es progresiva y gradual en los trayectos formativos de los planes estudiados. Los primeros años comienzan con un abordaje de la institución escolar, seguido de un análisis del currículum y la programación; en el tercer año se prevén prácticas de enseñanza y conducción de grupos de aprendizaje. Se reconoce la importancia de la práctica en la formación docente inicial, toda vez que: “La evidencia de la investigación sostiene que es importante centrar la formación en la práctica, pero que además es preciso que estas prácticas recojan aspectos novedosos que permitan modificar rutinas, vínculos con el conocimiento y ensayar nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes” (Vezub, 2019: 10).

En este país se reconoce la importancia de establecer relaciones interinstitucionales entre las escuelas y los institutos de formación docente, superando las tradicionalmente existentes, centradas en los individuos, así como la articulación con otras instituciones sociales y educativas de la comunidad. Destaca la figura de los “docentes orientadores” en las escuelas como referente, nexos e integrantes de un equipo de trabajo. El docente

orientador se concibe como un co-formador que puede ayudar a recuperar la concepción de la enseñanza como oficio. Este nuevo rol requiere una formación especial y se considera un aspecto importante para favorecer la carrera profesional de los docentes.

Aunque en Argentina, como ya se mencionó antes, la formación práctica se lleva a cabo desde los primeros años, en varias universidades los planes de estudio continúan manteniendo una estructura más tradicional (Alliaud y Vezub, 2014).

Reflexiones finales

En Argentina el tema de la calidad educativa fue una preocupación que cobró preeminencia y se tradujo en iniciativas de reforma impulsadas en los años noventa y la primera década del siglo XXI. La formación de los docentes fue vista como un componente clave para alcanzar la calidad educativa; para ello se implementaron políticas que intentaron modificarla en aras de lograr una mayor profesionalización. Uno de los ámbitos problemáticos a resolver fueron las consecuencias de las reformas educativas implementadas en la década de los noventa. Para el caso concreto de la formación docente, las normativas establecidas pretendieron otorgar al sistema formador integración, congruencia y articulación; de allí el fuerte tono prescriptivo de las normas elaboradas a nivel central. La preocupación por el fortalecimiento y la mejora de la formación quedó plasmada en el nuevo marco legal (Ley de Educación Nacional, 2006) que amplía la duración de las carreras docentes a cuatro años; establece dos ciclos de formación, uno común para todas las carreras y otro específico (según niveles y modalidades para las que se forma); garantiza residencias prolongadas; destaca el fortalecimiento de la formación docente continua, y promueve procesos de articulación y cooperación con las universidades. Asimismo, los lineamientos vigentes nacionales se proponen superar problemas tradicionales propios de la formación docente: la desarticulación entre teoría y práctica, la práctica entendida como instancia de aplicación, la difuminación de la formación general y de las prácticas frente a la formación específica, la formación de los docentes aislada de los contextos y escenarios reales de trabajo y destinada a sujetos “ideales”, la poca relevancia de las escuelas como lugares de formación, la problemática de los sujetos de la formación, entre otros (Alliaud *et al.*, 2014).

En América Latina, por lo general, el contenido de los programas de formación docente inicial es considerado fragmentario y disperso con poco

énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas especialmente en las áreas de contenido disciplinario. En Argentina existen orientaciones curriculares de carácter bastante general, sin detallar contenidos propiamente dichos, sin definir estándares de referencia más explícitos. En este sentido, se deja en manos de las diferentes instituciones formadoras definir su currículo y los contenidos a tratar en las diferentes asignaturas. Sin embargo y a pesar de estas iniciativas promisorias, las propuestas curriculares muestran importantes desajustes y constituyen otro de los principales dilemas a resolver.

Para lograr la mejora de la formación inicial del profesorado en Argentina –y en América Latina– se debe hacer de la docencia una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media incrementando el nivel académico exigido. Las políticas de formación docente inicial deben basarse en acuerdos sobre criterios profesionales que constituyan referentes para la enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. En este sentido, existe la necesidad de replantar las distintas políticas y reformas implementadas en las últimas décadas sobre esta temática (Vaillant, 2013).

III
LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESTADO
PLURINACIONAL DE BOLIVIA

@

JERSON CHUQUILIN CUBAS

La formación docente es un tema omnipresente en las reformas educativas neoliberales en América Latina. También es un tema que preocupa a los sindicatos docentes y es centro de las recomendaciones de los organismos internacionales. Por ejemplo, la UNESCO (2016) insta a los estados a definir e implementar políticas y normativas orientadas a mejorar la calidad de la formación inicial y continua del profesorado; a insertarlos en las escuelas proporcionándoles los materiales y los recursos necesarios para el ejercicio de la docencia, y a mejorar sus condiciones sociales y económicas. La concreción de estas recomendaciones adquiere relevancia en este momento en el que en la mayoría de los países latinoamericanos es urgente, no sólo revertir la precariedad de las condiciones laborales y salariales de los maestros, sino también, repensar los saberes disciplinares y pedagógicos de la formación docente que están siendo opacados por la neurociencia y las técnicas de autoayuda (Puiggrós, 2019).

De hecho, la formación académica es uno de los nudos críticos de la profesión docente. De acuerdo con Puiggrós (2019) el profesorado latinoamericano necesita una formación disciplinar, epistemológica, histórica,

ética y política. Esta formación debería estar orientada por una concepción latinoamericanista descolonizadora, que posicione a los profesores como sujetos que, no sólo leen críticamente los problemas políticos y sociales en sus diferentes dimensiones y sus relaciones con la comunidad de su escuela, sino que también tomen estas situaciones como campo de posibilidades.

Este punto de vista está presente en la revolución educativa que forma parte de un cambio radical en la vida sociopolítica, económica y cultural de Bolivia. Esta revolución enarboló reivindicaciones como la revaloración del rol docente, la mejora de los salarios y las condiciones materiales de la labor del profesorado. El Estado Plurinacional de Bolivia legitimó la revolución educativa convocando la participación de los maestros, asimismo creó un entramado normativo que legalizó los cambios en la estructura, organización y gestión del sistema educativo plurinacional, en la concepción de educación y en el currículo.

Puede colegirse de lo dicho que la formación docente del profesorado boliviano, las visiones sobre esta profesión y la configuración de prácticas educativas están asociadas a las situaciones políticas, sociales, económicas y culturales por las que ha atravesado históricamente el Estado boliviano. En este sentido, este trabajo tiene la intención de caracterizar la formación docente del profesorado en el marco de los procesos sociopolíticos por los que ha transitado el Estado boliviano desde inicios del siglo XX.

Ahora bien, lo anterior supuso la búsqueda, selección y análisis de información procedente de fuentes oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia. De la página web del Ministerio de Educación de Bolivia obtuvimos los diseños curriculares, compendios normativos específicos y textos producidos por el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM). Los códigos, leyes y reglamentos sobre la formación docente los obtuvimos del repositorio de la *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. Los libros y artículos relacionados con la formación docente lo obtuvimos de base datos alojados en la web. El análisis de estos materiales, en términos generales, tuvo como base las categorías que estructuran este informe y que se definió juntamente con el equipo de investigación.

Es oportuno ahora señalar que organizamos este texto en tres secciones. La primera sección tiene el propósito de esbozar aspectos importantes del trayecto histórico que ha seguido la formación docente durante el siglo XX. Aquí nos referimos a la formación inicial del profesorado en el contexto de la fundación del sistema educativo boliviano, influenciado por la orientación ideológica positivista liberal. El segundo aspecto alude al lugar y la contribución de los docentes en la reforma educativa nacionalista

legitimada con el Código de la Educación Boliviana de 1955. También nos referimos a su formación en el marco de la escuela única y el deterioro de su profesionalización en el contexto de las dictaduras militares. El último aspecto trata sobre la reforma educativa y la formación docente impuesta por la hegemonía político social del neoliberalismo.

La segunda sección tiene el propósito de explicar la formación de los docentes bolivianos en el marco de la revolución educativa que apunta a la descolonización de la educación y al desarrollo de un modelo educativo socio-comunitario y productivo. Iniciamos esta sección aludiendo al entramado legal en el que se sustenta la formación del profesorado boliviano. También, nos referimos a las instituciones que actualmente forman al profesorado, los niveles de formación que ofrecen, al currículo de formación docente y a la incorporación del profesorado a la carrera pública magisterial. Finalmente, en la última sección a modo de síntesis exponemos algunas conclusiones.

III.1 Breve historia de la formación del profesorado en el Estado Plurinacional de Bolivia

La finalidad de esta sección es presentar un breve recorrido por la historia de la formación inicial docente en Bolivia. Tres aspectos específicos son considerados en el marco de este recorrido histórico. El primero concierne a la formación docente del profesorado en el contexto de la fundación del sistema educativo boliviano, influenciado por la orientación ideológica positivista liberal. El segundo aspecto alude al lugar y la contribución de los docentes en la reforma educativa nacionalista legitimada con el Código de la Educación Boliviana de 1955. También nos referimos a la formación del profesorado en el marco de la escuela única y el deterioro de su profesionalización en el contexto de las dictaduras militares. El último aspecto trata sobre la reforma educativa y la formación docente impuesta por la hegemonía político social del neoliberalismo.

III.1.1 La formación de maestros en la primera mitad del siglo XX

Al finalizar el siglo XIX la oligarquía conservadora y la oligarquía liberal desencadenaron una guerra civil que puso fin al gobierno conservador boliviano. Como lo hace notar Klein (2015) el nuevo régimen de gobierno li-

beral en Bolivia, al igual que los gobiernos conservadores, favoreció a las clases pudientes con apoyos y subsidios; asimismo continuó con la destrucción de las comunidades indígenas despojándoles de sus propiedades por vías legales y violentas para entregarlos a los hacendados. En el ámbito económico el auge de la nueva industria minera del estaño y la exportación permitió una bonanza económica; también, en el ámbito político la hegemonía liberal instauró un periodo de estabilidad que se caracterizó por la ausencia de golpes de estado durante las dos primeras décadas del siglo XX.

En este contexto la educación ocupó un lugar importante en el discurso de la casta gobernante. La retórica favorable a la educación, según Talavera (2011) se concretó en tres políticas: la centralización de la educación, la orientación de la política educativa hacia la población indígena y la profesionalización de la enseñanza. La centralización de la educación aunada a la recuperación del control de la educación por parte del Estado, como afirma Martínez (2012), fue fundamental para el proyecto político liberal, inspirado en los principios teóricos del evolucionismo, el darwinismo y el positivismo. En tal sentido el gobierno liberal promulgó un conjunto de leyes, decretos y reglamentos que sentaron las bases legales del proceso de unificación y control del sistema educativo considerado una herramienta fundamental para la modernización de Bolivia y la unificación nacional. En realidad, para la élite gobernante la escolarización de la población, principalmente urbana, fue un instrumento fundamental para forjar el Estado nacional y encaminarlo por la senda del proyecto civilizatorio de la modernidad occidental.

Bajo esta premisa, el gobierno liberal de Ismael Montes impulsó un proceso de profesionalización de la enseñanza. Este según Talavera (2011) se inició en 1909 con la fundación de la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de Sucre (actualmente Universidad Pedagógica) con el apoyo de una misión belga cuyo líder, Georges Rouma, fue su primer director. Según Decreto Supremo de 1909 la escuela normal se organizó en dos secciones: la primera tenía como propósito formar los preceptores de instrucción primaria y la segunda se encargó de la preparación de especialistas en algunas ramas de la enseñanza secundaria. En ambos casos la duración de los estudios fue de cuatro años (Montes, 1909).

La creación de esta escuela, en el marco del Plan General de Educación de 1908, refiere Talavera (2011), significó un giro en la política educativa liberal que en sus inicios impulsó la educación única para toda la población boliviana, aunque la educación para la población indígena se reducía a la alfabetización en la lengua castellana y a la enseñanza de oficios. También, el proyecto para formar en escuelas normales a todos los maestros de la República con una visión de educación única para toda la población

boliviana fue sustituido por un proyecto que impulsó una educación diferenciada segregacionista. Así la Escuela Normal de Sucre sólo se dedicó a la formación de maestros urbanos para la educación primaria.

Conviene subrayar que el proceso de profesionalización del profesorado boliviano se expandió mediante la fundación de otras escuelas normales rurales y urbanas. Entre estas últimas, Lozada (2005) nombra al Instituto Normal Superior Simón Bolívar fundado en 1917 en la ciudad de La Paz y el Instituto Normal Superior de Educación Física fundado en febrero de 1931.

También, los gobiernos liberales impulsaron la creación de escuelas normales rurales orientadas a la formación del profesorado indígena, aunque bajo una concepción de educación segregacionista. Según Talavera (2011) en ese entonces la clase gobernante pensó que los egresados de estas escuelas deberían educar a la población indígena en las actividades agrícolas, inculcarles los valores y prácticas de la modernidad occidental e infundirles el sentido de identidad nacional y de pertenencia a la nación boliviana. Además, para la oligarquía gobernante la misión principal de las escuelas rurales no era tanto alfabetizar a la población indígena en el idioma español, sino lograr que permanezcan en sus lugares de origen en condiciones de servidumbre.

Con esto en mente, entre 1910 y 1920 los gobiernos liberales crearon cuatro escuelas normales de preceptores indígenas: las escuelas normales de Socopachi (1910) y Umala (1915) se ubicaron en Ciudad de la Paz, la de Colomi (1916) en Cochabamba y la de Puna (1917) en Potosí (Talavera, 2011). Estas escuelas funcionaron de manera discontinua y enfrentaron carencias económicas en un escenario de obstinada oposición de la clase dominante al reconocimiento de los derechos sociales, políticos y civiles de la población indígena. Lo que, es más, los latifundistas reprimieron violentamente a las escuelas para indígenas por considerarlas espacios de resistencia y lucha contra el despojo de las propiedades comunales y el sometimiento a condiciones de servidumbre.

Ahora bien, el escenario político y social que se instauró a partir de 1920 fue adverso para estas escuelas. De acuerdo con Klein (2015) el golpe cívico militar que se perpetró en esta época terminó con 21 años de gobiernos liberales y puso al Partido Republicano en el gobierno. Este arremetió contra las escuelas normales y los cerró en 1922. Asimismo, durante esta década, se produjeron insurrecciones indígenas como la de la comunidad Jesús de Machaca y la insurrección de los mineros de Uncina que terminaron en masacres ejecutadas por el gobierno. Precisamente, explica Talavera (2011), que el gobierno asoció estas insurrecciones al funcionamiento de las escuelas ya que los maestros formados en las escuelas ambulantes y particulares rurales participaron en la insurrección en Jesús de Machaca.

El escenario político instaurado a partir de 1930 favoreció la profesionalización del profesorado y permitió su participación en la conducción administrativa del sistema educativo boliviano. Como afirma Klein (2015) en 1930 producto de una revuelta popular el gobierno oligárquico republicano fue sustituido, primero por una junta militar y posteriormente por una coalición de partidos que encumbró en el gobierno a Salamanca, un liberal conservador. A partir de entonces el clima político se caracterizó por modificaciones en la ideología política de las clases gobernantes influenciadas por el pensamiento marxista, el surgimiento de partidos políticos de izquierda y golpes de estado que instalaban gobiernos militares autodenominados socialistas. Las luchas estudiantiles y los movimientos huelguísticos de los trabajadores mineros y otros sectores sociales se expandieron y agudizaron. Asimismo, el país se vio envuelto en la guerra del chaco instigada por el gobierno de Salamanca.

Dentro de este contexto, el sindicato magisterial forzó la apertura de espacios que les permitió participar en la conducción administrativa y pedagógica del sistema educativo boliviano. El profesorado urbano lo hizo desde las esferas de poder instituidos y un grupo minoritario de maestros rurales tomaron posición en favor de las comunidades indígenas y desde ahí gestaron un proyecto educativo emancipador. Talavera (2011) refiere que el acceso de los maestros urbanos a puestos de poder en el aparato burocrático estatal se dio mediante el Consejo Nacional de Educación (CNE) establecido en el Estatuto de la Educación Pública decretado el 25 de julio de 1930 por la junta militar de gobierno. De acuerdo con el Estatuto sobre Educación Pública, del 25 de julio de 1930 el CNE tuvo amplias atribuciones técnicas y administrativas en materia educativa, y lo integraron, entre otros funcionarios, el director general de educación, cargo que era ocupado desde 1914 por maestros, un profesor o director de la educación secundaria y otro de la educación primaria (Junta Militar de Gobierno, 1930).

El CNE, aunque funcionó con poca independencia de los ministros de educación, se instituyó en un espacio en el que los representantes del magisterio urbano tomaron decisiones técnicas y administrativas respecto al sistema educativo. También hizo posible que intervinieran en las decisiones relacionadas con las mejoras de sus condiciones de trabajo. No obstante, estas prerrogativas terminaron cuando el Consejo fue cerrado en 1945 en el contexto de una dictadura fascista encabezada por Villarroel (Klein, 2015).

Un año después de la institucionalización del CNE un grupo minoritario de maestros normalistas gestó en la comunidad de Warista un proyecto educativo emancipador. Fue el profesor Elizardo Pérez quien en 1931 lideró este proyecto. Warista, era una comunidad aimara despojada de sus tie-

rras y sometida a servidumbre por parte de los terratenientes. Pérez (2015) relata que este proyecto se inspiró en el trabajo docente del Amauta Ave-lino Siñani quien lo acompañó junto con los comuneros en la construcción y mantenimiento del recinto escolar, en el gobierno y la defensa de la escuela ayllu de Warisata. El proyecto, relata Pérez, tuvo su base legal en el Estatuto de Educación Indígena de 1919 que estableció para la educación indígena escuelas elementales, escuelas de trabajo y las normales rurales.

El proyecto educativo emancipador nació integrado a la comunidad de Warisata, en este sentido asumió la cultura y las formas de gobierno de los pueblos aimaras y quechuas. Coherente con este posicionamiento el profesorado rural y las comunidades indígenas configuraron una pedagogía crítica, contrahegemónica y territorial que Elizardo nombró pedagogía del esfuerzo y el trabajo. Bajo esta orientación en la escuela ayllu Warista y otras similares que fueron creadas en el territorio boliviano la población indígena, no sólo aprendía a leer y a escribir, sino también, aprendía diversos oficios y otras actividades orientadas a solucionar los problemas de la miseria económica que les agobiaba y a liberarse de la opresión y la injusticia. También, el centro escolar se convirtió en un recinto para administrar justicia, organizar la vida económica, religiosa y cultural de la comunidad.

También, en el recinto escolar funcionaron integrados el kindergarten, la sección pre-vocacional, vocacional y profesional que incluía la educación normal rural que funcionó a partir de 1937 cuando los estudiantes formados en las secciones vocacionales estaban preparados para integrarse a la sección de educación normal. Es evidente que, en Warista los maestros indígenas se formaron en una práctica pedagógica comunitaria que rompió con las formas de educación opresora y que luchó contra el latifundismo, la marginación y el racismo.

Cabe agregar que la originalidad del proyecto educativo de Warisata y su carácter emancipador generó simpatía y admiración de estudiosos reconocidos en el campo educativo y de gobiernos latinoamericanos, como el de México, por ejemplo. También algunos políticos progresistas de Bolivia valoraron positivamente el proyecto. Sin duda, la población indígena mayoritaria en Bolivia se avocó también a diseminar la experiencia educativa de Warisata por amplias regiones del país mediante la creación de escuelas normales rurales y otras escuelas que se organizaron en núcleos escolares campesinos. Aunque el apoyo del Estado en cuanto a infraestructura, materiales y profesores era inexistente (Lozada, 2005).

En suma, el proyecto educativo de la escuela ayllu Warisata apuntó a transformar el estatus quo. Se apartó de los burócratas acostumbrados a decidir lo que era bueno para la población indígena, y organizó la práctica

educativa sobre la base del diálogo igualitario viabilizado mediante una forma de gobierno colectivista expresado en el parlamento amauta que era un comité constituido por los representantes de los ayllus. En estos espacios construyeron la escuela soñada que no se quedó en la contemplación fatalista de la situación de injusticia que los agobiaba, sino que se posicionaron y actuaron para transformar la situación de opresión en que vivían.

Si bien, el gobierno boliviano no se opuso al surgimiento de este proyecto el apoyo que ofreció fue precario. Es más, permitió que instituciones estatales como el Consejo Nacional de Educación integrada por maestros urbanos pusieran infinidad de trabas al proyecto hasta lograr su cierre en 1940. A esto se sumó las hostilidades sistemáticas y continuas de los gamonales. Estos con apoyo de sectores conservadores persiguieron a los profesores, estudiantes y a los indígenas que apoyaron el proyecto, incluso promovieron la destrucción del local escolar y el saqueo de sus bienes materiales.

Si bien la escuela ayllu Warisata fue cerrada su forma de organización nuclear pervivió y su filosofía ha resurgido en el actual proyecto educativo del Estado Plurinacional de Bolivia. En ese entonces, la organización nuclear del proyecto educativo de Warisata despojada de su sentido comunitario y emancipador fue utilizada por el Estado boliviano en el marco de la reforma de la educación indígena de 1940. Esta fue impulsada por el Consejo Nacional de Educación que, en el marco de la retórica de educación unificada, propició la destrucción del proyecto educativo de Warisata, y continuada por el programa Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE). El modelo de educación fundamental que impulsó esta reforma desconoció a la población indígena como autor fundamental de la escuela.

Lo anterior se apoyó en el marco legal que instituyó un sistema de educación unificada en el ámbito administrativo. Si bien proclamó una enseñanza diferenciada, en esencia esta fue segregacionista. De este modo consolidó la separación entre la formación docente que impartía las escuelas normales urbanas y la que impartía las escuelas normales rurales. Según Lozada (2005) hacia la primera mitad del siglo XX las dos escuelas normales urbanas principales admitían estudiantes bachilleres y a quienes habían concluido cinco años de educación secundaria, en cambio las ocho escuelas normales rurales admitían estudiantes que habían concluido la educación primaria, en este caso estudiaban siete u ocho años para convertirse en profesores rurales. En ambas escuelas los espacios curriculares se organizaron en torno a los ejes de cultura general, formación profesional y práctica docente, aunque los contenidos curriculares prescritos para ser enseñados en las escuelas normales rurales se redujeron a lo básico.

III.1.2 *La formación docente en el contexto de la revolución nacionalista de 1952*

Al finalizar la primera mitad del siglo XX la intensa agitación social y política fracturó el poder sociopolítico del Estado oligárquico, dando paso a la construcción de una nueva hegemonía nacional y popular. De acuerdo con Klein (2015) el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) inició una lucha armada para tomar el gobierno que había ganado en las elecciones de 1951 pero que un golpe militar le impidió ejercerlo. A esta insurrección armada que alcanzó su máxima expresión en abril de 1952 se plegaron amplios sectores sociales (mineros, indígenas, etc.), y en tres días lograron derrotar a las fuerzas armadas; de este modo el MNR tomó el poder y con el impulso de los sectores populares se inició una revolución social y económica que transformó la fisonomía del Estado Boliviano. Como lo hace notar Estévez (2019) se consolidó la hegemonía del nacionalismo revolucionario comprometido con las aspiraciones de emancipación y las demandas de los sectores sociales históricamente excluidos.

En este contexto, el profesorado urbano no cesó en su lucha por recuperar las posiciones de poder que perdió con el cierre del Consejo Nacional de Educación. El momento propicio para recuperarlo se configuró con el estallido de la revolución de 1952. En estas circunstancias el profesorado organizado sindicalmente en torno a la Central Obrera Boliviana, organización sindical que cogobernaba con el MNR, retomó posiciones de poder en el sistema de administración de la educación boliviana. Esto les permitió participar en la elaboración del Código de Educación Boliviana promulgada en enero de 1955 y el Escalafón Nacional del Servicio Educativo de 1957 actualmente vigente (Talavera, 2011).

El Código de la Educación Boliviana de 1955 ratificó la orientación unitaria del sistema educativo y reconoció al profesorado como los realizadores de la nueva educación revolucionaria, antiimperialista y antifeudal (Paz, 1955). Para su formación el Código instituyó el sistema de educación normal y mejoramiento del magisterio. Este incluía las escuelas normales rurales, Escuela Nacional de Maestros, Instituto Normal Superior de Educación Física, el Departamento Superior de Ciencias de la Educación y cursos de temporada dedicados a la formación permanente del profesorado en servicio. En estas instituciones sólo podían desempeñarse como formadores de docentes profesores titulados de las escuelas normales o profesores extranjeros especialistas en disciplinas pedagógicas. Estos deberían enseñar a los futuros maestros una serie de cursos organizados en torno a tres ejes: formación filosófico-humanista, pedagógico-profesional

y práctico-docente. Al finalizar su formación los egresados de las escuelas normales urbanas recibían un diploma equivalente al diploma de bachiller de secundaria.

Dadas estas disposiciones, según Lozada (2005) los gobiernos del MNR fundaron entre los años 1956 y 1961 siete instituciones formadoras de docentes: la Escuela Normal Urbana Enrique Finot ubicada en Santa Cruz de la Sierra, la Normal Católica Sedes Sapientiae de la ciudad de Cochabamba y la Escuela Normal Técnica Mariscal Andrés de Santa Cruz en la ciudad de la Paz. En las zonas rurales se fundaron la Escuela Normal Rural de Riberalta en el Departamento del Beni, Escuela Humberto Ibáñez Soruco en Charagua del Departamento de Santa Cruz, la Escuela Normal Rural Franz Tamayo de Villa Serrano en el Departamento de Chuquisaca y la Unidad Académica Rural de Llica en el Departamento de Potosí. De conformidad con el Código de Educación Boliviana en estas instituciones los futuros maestros deberían ser formados no sólo en el ámbito científico y humanístico, sino también, en el desarrollo de su sensibilidad y compromiso con los problemas colectivos. Es decir, los futuros docentes deberían asumir compromisos sociopolíticos acordes con la defensa y profundización de la revolución nacionalista, la educación antifeudal y antiimperialista.

Estas escuelas normales estaban destinadas formar a los maestros que requería la expansión de la educación boliviana, y a profesionalizar al profesorado que en su gran mayoría ejercían la docencia sin formación profesional. Como parte de estos esfuerzos, según Talavera (2011) en el marco de un proceso de reforma de la formación inicial del profesorado que no prosperó, se exigió el bachillerato a los aspirantes a las escuelas normales, se suprimieron los espacios curriculares humanísticos y se enfatizó aquellos dedicados a los métodos de enseñanza; asimismo, se implementaron programas de posgrado dedicados a la cualificación profesional a partir de la experiencia en la docencia.

III.1.3 *Entre golpes y contragolpes*

Entre 1964 y 1982 los golpes y contragolpes militares marcaron la pauta en el gobierno del Estado boliviano. Al respecto Klein (2015) afirma que las contradicciones y fracturas al interior del partido gobernante MNR, la ruptura con la COB y la injerencia del gobierno de Estados Unidos en asuntos sociales, políticos y militares crearon un escenario propicio para la ruptura del orden constitucional. Como afirma Klein en estas circunstancias el ejército derrocó al gobierno de Víctor Paz Estensoro en 1964 e instaló en

el gobierno una junta militar encabezada por el general Barrientos ungido vicepresidente del gobierno derrocado. Desde ese entonces las transformaciones sociales impulsadas por la revolución de 1952 quedaron interrumpidas, los gobiernos militares dictaron políticas públicas obsecuentes con los intereses de las clases dominantes y reprimieron los movimientos obreros, campesinos y populares.

En la opinión de Talavera (2011) durante este periodo los militares dictaron un conjunto de normas para adecuar el sistema educativo a sus fines políticos. En este sentido cambiaron la estructura y los objetivos del sistema educativo, introdujeron cambios en la formación inicial del profesorado y adoptaron medidas para que estos contribuyan a la edificación de un Estado nacionalista de orden, paz y trabajo, y bajo estas orientaciones disciplinen a las nuevas generaciones. A esto se sumó la vulneración de derechos sindicales y de participación de los maestros en el ámbito administrativo y técnico del sistema educativo que habían logrado desde la reforma de los años 30. Además, la persecución y el exilio de maestros destacados en el ámbito técnico y sindical privó a Bolivia del aprovechamiento de un cúmulo de saberes necesarios para el mejoramiento de la educación pública boliviana.

También los gobiernos militares continuaron con la creación de escuelas normales. De acuerdo con Lozada (2005) Barrientos fundó dos escuelas normales rurales que llevaron su nombre, una de ellas se fundó en 1964 y se ubicó en Coracollo, Oruro, la otra se fundó en 1967 y se localizó en Tarata, Cochabamba; también convirtió a la Unidad Escolar de Corocoro en Escuela Normal Rural de Chuquisaca en 1967, ésta se encargó de profesionalizar a los maestros interinos. Por su parte, Torrez González fundó en 1971 la Escuela Normal Rural Mariscal Andrés de Santa Cruz en la provincia Chayanta del Departamento de Potosí. También, Banzer en 1973 autorizó el funcionamiento del Instituto Normal Superior Adventista; creó la Escuela Normal Urbana Ángel Mendoza Justiniano de Oruro para formar maestros de educación secundaria, y en 1976, fundó la Escuela Normal Santísima Trinidad en la ciudad de Trinidad capital del departamento del Beni.

El marco jurídico que reguló el funcionamiento de estas escuelas normales (Estatuto de la educación normal de 1969 y la Ley de Escuelas Normales de Bolivia de 1975 y su reglamento) consideró a la educación normal como una modalidad del nivel superior de educación. Este sistema unificado tenía como objeto la formación del profesorado de los ciclos pre-escolar, primario y secundario, y la profesionalización del profesorado interino (sin título de maestros). Este proceso de formación se basó en el enfoque conductista centrado en el dominio de la tecnología instruccional. En este sentido los futuros docentes deberían desarrollar una práctica do-

cente centrada en el cumplimiento de los programas curriculares, y su desarrollo debería basarse en el conocimiento de los elementos del acto instruccional y la aplicación de las técnicas didácticas disponibles para el logro de los objetivos prefijados que, generalmente, enfatizaban la memorización y repetición de los contenidos curriculares.

En suma, como la hace notar Talavera (2011) durante este periodo las normales se popularizaron, aunque la calidad de la formación docente que ofrecían se deterioró, dado que el proceso formativo enfatizó una visión y práctica mecanicista y domesticadora de la pedagogía orientada a reforzar las relaciones de dominación. Además, la nueva composición social de los maestros, los bajos ingresos económicos y el ingreso masivo a la docencia de partidarios del régimen militar sin formación pedagógica (profesores interinos) acrecentó la desprofesionalización del magisterio.

III.1.4 *La formación docente en el marco de la consolidación del Estado neoliberal (1982-2005)*

Las intensas movilizaciones y protestas sociales obligaron al dictador García Meza a ceder el gobierno a los civiles en 1982. En estas circunstancias, como afirma Klein (2015), el congreso boliviano ungió a Siles Suazo como presidente de la República. Este recibió una economía en ruinas y el erario nacional en bancarrota. Siles Suazo incapaz de controlar la crisis hiperinflacionaria acertó su mandato y convocó a elecciones en julio de 1985. Es así como Víctor Paz Estenssoro del MNR ganador de las elecciones recibió el respaldo del Congreso y asumió el gobierno de Bolivia. Este aplicó medidas de ortodoxia económica neoliberal y llevó adelante una agresiva política contra las organizaciones sociales y sindicales despidiendo trabajadores y encarcelando a los opositores. La apertura de este ciclo democrático representativo neoliberal continuó con la sucesión de cinco presidentes que, en la opinión de Urioste (2004) gobernaron en medio de un complejo escenario de polarización social y reivindicaciones laborales, también los partidos políticos que los llevaron al poder envilecieron el ejercicio del servicio público mediante la corrupción y la prebenda, a esto se sumaron los medios de comunicación que manipularon y desorientaron a la opinión pública.

Durante este periodo, de acuerdo con Talavera (2011) continuó la desprofesionalización del magisterio impulsada por las dictaduras militares. Se extendió el imaginario de la docencia como una opción de empleo seguro, principalmente para los sectores populares duramente golpeados por la recesión económica y el *shock* neoliberal. Impulsados por este supuesto

gran número de jóvenes buscaron ser admitidos en las escuelas normales, y al mismo tiempo el empobrecimiento académico de estas escuelas propiciado por la dictadura militar se aceleró durante este periodo. Así, la docencia se convirtió en una opción de trabajo seguro para el que no hacía falta gran preparación académica.

Por otro lado, el gobierno de Sánchez de Lozada oficializó en 1994 el proceso de reforma del sistema educativo boliviano iniciado en 1991, y para conducirla creó un equipo técnico de apoyo a la reforma educativa (Cajías de la Vega, 2011). Este tuvo su base legal en Ley de Reforma Educativa 1565 que abolió la participación de los maestros sindicalizados en la conducción del sistema educativo mediante la ocupación de puestos de dirección en el Ministerio de Educación, aunque esta forma de participación reconocida en el código de Educación de 1955 ya había sido vulnerada por la dictadura militar (Congreso Nacional de Bolivia, 1994).

En relación con la formación inicial docente, la reforma introdujo cambios en la gestión administrativa y académica de las instituciones formadoras de docentes. En el primer caso la ley obligó a las escuelas normales a reconvertirse en Institutos Normales Superiores (INS) y facultó a las universidades públicas y privadas para que administren los INS mediante convenios específicos. Esta disposición no fue tolerada por los estudiantes, administrativos y docentes quienes se resistieron desplegando diversas formas de lucha, hasta que en el 2005 los INS administradas por las universidades fueron puestos nuevamente bajo la administración del Ministerio de Educación. Cajías (2011) considera que la reconversión de las normales en INS y su administración por parte de las universidades carecía de una estrategia global, que, aunque el Ministerio de Educación elaboró planes y dictó resoluciones normativas, no respondió integralmente al problema de la formación inicial docente. De acuerdo con Lopes (2012) esta iniciativa pretendió fortalecer la calidad de la formación docente, prestigiar los títulos obtenidos por los futuros maestros y por tanto facilitarles el camino para continuar una carrera universitaria.

En el ámbito académico, la idea de vincular la formación inicial docente con la educación superior universitaria se articuló con la reforma del currículo de formación inicial docente y la formación académica de los docentes titulares de los INS. Así, el artículo 17 de la LRE establece que la planta docente de los INS deberá estar conformada por profesionales con grado académico de licenciatura o superior a este. Hasta entonces sólo los maestros normalistas eran aceptados como docentes en las escuelas normales.

En cuanto al currículo, el Ministerio de Educación puso en vigencia en 1999 el Diseño Curricular Base (DCB) para la formación inicial de maestros

del nivel inicial y primario. Como la hace notar Lozada (2005) el DCB era flexible, integrador, constructivista y holístico, y orientado al desarrollo de competencias. Conforme a estas orientaciones el DCB se estructuró con base a cinco ejes curriculares: ámbito general de formación (6 áreas), práctica docente e investigación (una área y cuatro módulos que vinculan práctica e investigación-acción), formación especializada (8 áreas curriculares, 20 módulos) y formación personal (3 áreas, 5 módulos), tiempo de libre disponibilidad que los INS deberían utilizar de acuerdo con su realidad concreta (5 módulos, 400 horas).

En general la formación inicial docente se organizó en seis semestres (tres años) durante los cuales los estudiantes cursaban 45 módulos organizados en torno a áreas curriculares que sumaron 3600 horas curriculares. Al concluir este tiempo de formación, según el artículo 16 de la LRE los egresados de los INS obtenían el Título de Maestro en Provisión Nacional y podían acceder a los estudios de licenciatura, los egresados de las escuelas normales obtenían el Título en Provisión Nacional equivalente al Grado de Técnico Superior y podían continuar estudios de licenciatura después de haber presentado las pruebas correspondientes.

III.2 Situación actual de la formación docente en educación básica

Durante los primeros años del siglo XXI el modelo capitalista neoliberal instalado en Bolivia se agrietó y la crisis social y política estalló en grandes movimientos sociales de oposición y resistencia que destituyeron a los gobiernos de Sánchez de Lozada en el 2003 y a Carlos Meza en el 2005. Esta lucha popular conducida en gran parte por el Movimiento al Socialismo (MAS) contribuyó al triunfo de Evo Morales en las elecciones de diciembre de 2005 con el 54% de los votos. De este modo Evo Morales se convirtió en el primer presidente indígena de Bolivia y desde un primer momento su gobierno se propuso refundar el país a través de la Asamblea Constituyente, reducir las desigualdades sociales, descolonizar el Estado boliviano y promover la participación política y social de la población indígena (Tanja y Schmalz, 2012).

En opinión de Gómez (2017) la elección de Evo Morales como presidente supuso el inicio de un proceso subversivo dirigido a la transformación revolucionaria de las estructuras político-institucionales de la democracia representativa neoliberal y la modificación radical de las estructuras del poder social y político que dominaban el curso histórico de la sociedad bo-

liviana desde el siglo XIX. El proceso revolucionario en marcha hizo posible la instalación de una Asamblea Constituyente que elaboró la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional, esta transformó radicalmente el Estado y la Nación y estableció un nuevo régimen político democrático.

En el ámbito educativo, se inició un proceso de revolución educativa que apunta a la descolonización de la educación y al desarrollo de un modelo de educativo socio-comunitario y productivo. Esta intención tiene su base jurídica en un entramado legal y se concreta en el Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional y los currículos de los subsistemas del sistema educativo plurinacional, a excepción de la formación universitaria. A estos aspectos nos referimos en los subtítulos siguientes.

III.2.1 *Marco jurídico de la formación inicial y continua*

Como expusimos en el capítulo precedente tres instrumentos jurídicos importantes han normado el sistema educativo boliviano durante el siglo XX (El Estatuto de la Educación Pública de 1930 que reemplazó al Reglamento General de 1874, el Código de la Educación Boliviana de 1955 y la Ley de Reforma Educativa de 1994). A partir de estos entramados jurídicos, principalmente en la segunda mitad del siglo XX, se dictaron normas específicas que delinearon la formación inicial docente en las escuelas normales.

Actualmente, el marco jurídico general que norma las actividades y actuaciones relacionadas con la formación inicial docente está conformado por la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (Asamblea Constituyente, 2009) y la Ley N° 070 de 2010. Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010). Lo establecido en estas normas se ha traducido en el reglamento general de las escuelas superiores de formación de maestros, el manual de funciones y otros reglamentos específicos que están organizados en el compendio de normativa para las escuelas superiores de formación del profesorado y unidades académicas (Ministerio de Educación, 2018).

La Constitución Política define a la educación como un derecho humano fundamental (Art. 17). En ese sentido, el Estado asume a la educación como una función suprema y su primera responsabilidad financiera es garantizar a todas las personas el acceso a la educación y su permanencia en ella en condiciones de igualdad (Art. 77. I). En cuanto a la formación docente, la Constitución Política responsabiliza al Estado de la formación y capacitación docente (Art. 96. I). Esta se desarrolla en escuelas superiores de formación de maestras y maestros (Ley N° 070. Art. 35. II). Es única,

pública, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio (Ley N° 070. Art. 32).

En armonía con la Constitución Política la Ley N° 070 establece, entre otros aspectos, las bases, fines y objetivos del sistema educativo plurinacional. Este se organiza en tres subsistemas: Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, y Educación Superior de Formación Profesional. En el marco de este tercer subsistema se sitúa la formación superior del profesorado. De acuerdo con la Ley N° 070 esta comprende la formación inicial docente que se desarrolla durante cinco años en escuelas superiores de formación de maestras y maestros (ESFM), la formación post gradual que imparten las universidades pedagógicas dependientes del Ministerio de Educación, y la formación continua que está a cargo de la Unidad Especializada de Formación Continua dependiente del Ministerio de Educación.

El Reglamento General de las ESFM explicita el perfil ideal de los maestros del sistema educativo plurinacional, la estructura, la naturaleza y los fundamentos de la formación superior de maestros. Asimismo, establece un conjunto de preceptos que regulan la organización, la gestión administrativa y académica de las ESFM y sus unidades académicas, también norma el régimen de los estudiantes, del profesorado, del personal directivo, administrativo y de servicio. En un nivel de jerarquía menor, el manual de organización y funciones de las ESFM delimita las atribuciones y funciones de los cargos que articulan la estructura organizacional de estas instituciones formadoras de docentes (Ministerio de Educación, 2018).

Dicho brevemente, este entramado jurídico marca cambios radicales respecto al marco legal del modelo educativo neoliberal de los años noventa. Orienta la puesta en práctica del modelo de formación inicial y continua del profesorado basado en los principios descolonizadores, socio-comunitarios y productivos. La construcción de sentidos, identidades y subjetividades profesionales en esta dirección es un campo de posibilidades impredecibles. De ahí que este marco jurídico es uno de los instrumentos que apuesta a configurar prácticas educativas y relaciones sociales orientadas a consolidar, ampliar y profundizar la sociedad plurinacional descolonizadora.

III.2.2 *Instituciones a cargo de formación inicial docente*

Como señalamos en el capítulo primero, desde 1909 el Estado boliviano instituyó escuelas normales urbanas y rurales para la formación del profesorado. Estas instituciones, principalmente las urbanas, durante la prime-

ra mitad del siglo XX formaron maestros que en su mayoría provenían de las clases sociales acomodadas. En la segunda mitad del siglo XX, caracterizado por las transformaciones sociales, políticas y económicas vehiculadas por la revolución de 1952, las dictaduras militares y la imposición del neoliberalismo, al mismo tiempo que la educación formal se expandía, las escuelas normales perdieron progresivamente su carácter elitista y selectivo. Estas, cada vez más, eran ocupadas por sectores sociales excluidos.

Durante la última década del siglo XX los gobiernos neoliberales en turno dictaron políticas orientadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado y a darle el carácter de universitario. En este sentido, dispusieron la reconversión de las escuelas normales en Institutos Normales Superiores, esto después de haber pasado las evaluaciones y el cumplimiento de los criterios establecidos, aunque algunas escuelas normales fueron reconvertidas a partir de consideraciones políticas. El Ministerio de Educación encargó la gestión de estos institutos a las universidades. Y, las escuelas normales que no fueron reconvertidas siguieron administradas por el Ministerio de Educación.

Actualmente, la formación inicial docente a nivel de licenciatura es una prerrogativa de las escuelas superiores de formación de maestros y sus unidades académicas. El reglamento general los nombra comunidades que articulan la construcción de pensamiento educativo propio y la producción de conocimiento pedagógico con la formación profesional de maestros. Y las unidades académicas son extensiones que se ubican en localidades distintas a la ESFM a la que están adscritas. Estas instituciones son públicas y gratuitas en virtud de que el Estado reconoce a la educación como una función suprema y primera responsabilidad de la hacienda pública.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2919) actualmente existen 47 ESFM y 19 unidades académicas distribuidas en nueve departamentos del país. Al ser instituciones desconcentradas que dependen de la Dirección General de Formación de Maestros (DGFM) la oferta académica que ofrecen y la apertura de especialidades son autorizadas por este órgano administrativo en función de un estudio de las necesidades del ámbito laboral educativo y los requerimientos del contexto local, departamental y nacional.

Es oportuno señalar que el gobierno de las ESFM es liderado por el director general y en él participa la comunidad educativa organizada en tres instancias de participación comunitaria: Consejo Educativo Social Comunitario, Consejo Institucional y Consejo Académico. Asimismo, la labor de gestión que ejerce el director y el equipo directivo está orientado por el plan estratégico institucional comunitario elaborado cada tres años con la participación de toda la comunidad educativa. Este instrumento de

gestión además sirve como referente para la evaluación de la gestión y la elaboración de los reportes correspondientes a la Dirección General de Formación de Maestros.

III.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica

La formación del profesorado boliviano se imparte en los niveles de licenciatura (pregrado) y posgrado, a estos niveles se suma la formación continua. Como señalamos anteriormente las ESFM son las únicas instituciones autorizadas para ofrecer formación inicial docente en el nivel de licenciatura y la Universidad Pedagógica Nacional ofrece formación de posgrado (diplomados, maestrías y doctorados) al profesorado del sistema educativo plurinacional. Aunque, también las universidades públicas y privadas ofrecen licenciaturas y posgrados en educación.

Cabe destacar que las ESFM ofrecen formación profesional de maestros en educación con grado de licenciatura en las especialidades de educación inicial, primaria, secundaria (distintas especialidades), educación alternativa y especial. El tiempo de formación en esta licenciatura y sus especialidades comprende cinco años académicos.

Los egresados de educación secundaria (bachilleres) que aspiran a ser admitidos en alguna de estas licenciaturas tienen que cumplir los requisitos establecidos en las convocatorias públicas a procesos de admisión de postulantes. Generalmente, las modalidades de ingreso son: postulantes a prueba escrita (80% de las plazas ofertadas) y postulantes a otras cuatro modalidades que no requieren pasar una prueba escrita (20% de las plazas ofertadas). Las plazas ofertadas en cada ESFM y sus unidades académicas y el número de plazas en cada especialidad dependen de un estudio técnico sobre las necesidades del sistema educativo plurinacional, este toma en cuenta el requerimiento proyectado de docentes para el año en el que egresen los postulantes que serían aceptados; esto es, si la convocatoria de ingreso es para el año 20221, el estudio técnico proyecta el requerimiento de docentes para el año 2026 en adelante para cada uno de los departamentos y regiones del país. Este mecanismo, según el Ministerio de Educación (2019) ha permitido un egreso relativamente controlado y de ese modo los maestros esperan menos para obtener un puesto de trabajo al mismo tiempo que se reduce la presión por lograr una plaza docente.

Conviene señalar que los estudiantes de las ESFM obtienen el grado de licenciatura si cumplen satisfactoriamente las siguientes condiciones: haber aprobado el programa formativo correspondiente, haber presentado

y defendido el trabajo de grado en alguna de las siguientes modalidades: sistematización de experiencias educativas, producción de textos para el desarrollo curricular y excelencia académica, y cumplir los requisitos establecidos en la reglamentación específica. Cumplido este proceso los egresados reciben el diploma académico en la especialidad profesional otorgado por la ESFM y refrendado por el Ministerio de Educación, y el título profesional de maestra o maestro con el grado de licenciatura es otorgado por el Ministerio de Educación a nombre del Estado Plurinacional de Bolivia. Este título es reconocido en el escalafón nacional del servicio de educación y garantiza al maestro una plaza docente en escuelas públicas para el ejercicio de la profesión.

En lo referente a la formación del profesorado en el nivel de posgrado, la LASEP establece que esta es responsabilidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta institución forma parte de la estructura de formación del profesorado en el nivel de posgrado y orienta su actividad con base en las políticas, planes, programas y lineamientos del Ministerio de Educación. Esta institución cuenta con centros de formación posgradual y subsedes en todo el país; en estas, el profesorado puede continuar su formación profesional en programas de especialización, diplomados, maestrías y doctorados que se desarrollan en las modalidades presencial, semipresencial y virtual.

Al igual que la formación posgradual, la formación continua está articulada a la inicial docente y tiene como propósito cualificar las competencias del profesorado. Los itinerarios de formación continua y actualización del profesorado en los subsistemas regular, alternativo y especial del Sistema Educativo Plurinacional están dirigidos por la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO). Esta se rige por la LASEP y normas específicas expresadas en resoluciones ministeriales.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016) la oferta formativa se organiza en torno a itinerarios formativos que incluyen cursos (24 horas) agrupados en torno a ciclos formativos (120 horas). Estos cursos articulan el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con la práctica educativa. En ese sentido abordan, entre otros temas, los fundamentos de la revolución educativa boliviana, el currículo, la gestión, la tecnología y la comunicación oral y escrita. Los maestros participan en la definición de estos itinerarios en dos momentos: en el diagnóstico de necesidades educativas respondiendo a cuestionarios, y en el momento de socialización y evaluación de los cursos.

Los itinerarios formativos en cuya definición participa el profesorado pretenden ser personalizados y colectivos en el sentido de atender los intereses, ritmos, necesidades y tiempos tanto de los maestros (individual y

colectivamente) como del mismo Sistema Educativo Plurinacional. Estos se desarrollan en tres fases: presencial o a distancia, aplicación e intercambio de experiencias. De este modo pretenden equilibrar la formación para la práctica y la formación en la práctica.

III.2.4 *Currículum de la formación inicial docente*

El currículo que orienta la formación inicial del profesorado en las ESFM es definido y regulado por el Estado boliviano. Este se armoniza con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) (Ministerio de Educación, 2014) y el Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional (DCB) (Ministerio de Educación, 2012). En estos documentos se explican los fundamentos, las bases y los enfoques en los que se sustentan los diseños curriculares del sistema educativo plurinacional y, a su vez, orientan en lo general las prácticas educativas de los maestros y la participación social comunitaria. El MESCP promueve una pedagogía comunitaria relacional y holística cuyas simientes están en la vida, la convivencia y los saberes de los pueblos originarios, en este sentido busca que cada escuela se articule con las comunidades (Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE) y Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE, 2019).

El currículo de formación del profesorado del sistema educativo plurinacional recoge los fundamentos y las bases del currículo contenidos en los documentos citados en el párrafo anterior. Según el Ministerio de Educación (2011) el fundamento ideológico político orienta la formación de profesionales reflexivos, críticos y propositivos, ideológica y políticamente comprometidos con la descolonización cultural, política, social, económica y educativa de la población boliviana. El fundamento filosófico propugna una formación orientada al vivir bien como horizonte de vida armoniosa y complementaria con la madre tierra y toda forma de vida, el cosmos y las espiritualidades. El fundamento sociológico orienta un proceso de formación que reconoce y valora pluralidad de la sociedad boliviana y en ese sentido se contextualiza según la cultura, región y localidad. El fundamento epistemológico alude a la descolonización de la ciencia y al reconocimiento y valoración del pluralismo epistemológico, en ese sentido promueve la articulación y complementariedad de saberes y conocimientos diversos. El fundamento pisco pedagógico promueve el aprendizaje comunitario basado en el diálogo, la experiencia (vivencia) de los participantes y la experimentación o el contacto de la realidad con los saberes y conocimientos. Se inspi-

ra en la pedagogía productiva de Warisata, en la pedagogía de la liberación freiriana y el socioconstructivismo postulada por Vygotsky.

Asimismo, en el texto curricular se establece cuatro principios que deben orientar la formación inicial del profesorado. Uno de ellos señala que la práctica educativa debe propiciar y ser descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora. También debería ser comunitaria, democrática, participativa y de consensos. Asimismo, la formación docente debería ser intra e intercultural y plurilingüe. Además, debe promover y ser productiva territorial, científica tecnológica y artística.

Estos fundamentos y principios curriculares adquieren forma concreta en la organización curricular que estructura la licenciatura en dos espacios de formación que se complementan y articulan entre sí a lo largo de los cinco años de escolarización. La formación general introduce a los estudiantes en la comprensión de los ideales, las aspiraciones, intereses y formas de entender la misión docente descolonizadora en el contexto histórico de transformación del Estado Boliviano en todos sus aspectos. Este articula espacios curriculares comunes a todas las especialidades que se desarrollan durante los dos primeros años académicos. El primer año comprende 960 horas académicas distribuidas en 10 espacios curriculares, y el segundo año comprende 800 horas distribuidas en ocho espacios curriculares.

La formación especializada está constituida por espacios curriculares que abordan saberes y conocimientos particulares y específicos relacionados con las especialidades contempladas en la formación inicial del profesorado. Algunos de estos espacios curriculares se inician en el segundo año y continúan hasta el quinto año de formación académica. Los espacios curriculares suman 3520 horas académicas que representan el 67% del tiempo dedicado a la formación de los futuros maestros (5280 horas).

A continuación, nos referimos a los componentes del currículo. Estos son los mismos que establece el DCB en torno a los cuales se organizan las unidades de formación. En primer lugar, las finalidades educativas del sistema educativo plurinacional se expresan en los perfiles de egreso y en los objetivos holísticos de la especialidad, estos se concretan en los objetivos de campo formativo y unidades de formación. En lo que toca a la organización y secuenciación temporal de los contenidos curriculares estos tienen su dimensión más amplia en los ejes articuladores; estos son: educación intercultural, plurilingüe e intracultural; educación en valores sociocomunitarios; educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria; y educación para la producción. Estos concretan los principios del DCB y articulan en sentido horizontal los saberes, conocimientos, acti-

tudes y prácticas prescritas en las unidades de formación, que se agrupan en torno a los campos de saberes y conocimientos.

Los campos de saberes y conocimientos agrupan unidades de formación organizadas a lo largo de los cinco años académicos. Estos son: campo cosmos y pensamiento; campo vida, tierra y territorio; campo comunidad y sociedad; y campo de ciencia, tecnología y producción. Las unidades de formación contienen los saberes y conocimientos organizados y secuenciados de acuerdo con su estructura lógica y los resultados esperados en términos de cuatro dimensiones inspiradas en la chakana, símbolo inca que sintetiza la cosmovisión de los pueblos andinos: ser, hacer, saber y poder decir.

Es relevante destacar que en el marco del campo ciencia-tecnología y producción la unidad de formación: investigación educativa y producción de conocimientos se desarrolla durante los cinco años académicos. El tiempo dedicado a este espacio curricular es de 880 horas y representa el 17% del total de horas académicas de la licenciatura. La relación pedagógica en este espacio está mediada por el proyecto sociocomunitario productivo de corto, mediano y largo plazo. La investigación-acción participativa es el método privilegiado para la generación y desarrollo de estos proyectos que, también se instituyen como espacios para la práctica educativa comunitaria en las fases de formación general y especializada.

Asimismo, la práctica educativa comunitaria tiene tres propósitos: en el ámbito epistemológico apunta a descolonizar el ejercicio docente articulando el quehacer en la escuela, la comunidad y la investigación comunitaria. En el ámbito metodológico se centra en el aprendizaje de la gestión comunitaria en el espacio social que corresponda, enfatizando la valoración y el fortalecimiento de la intraculturalidad y la interculturalidad en el aula. En el ámbito didáctico apunta hacia el fortalecimiento del aprendizaje de la gestión educativa en el aula, promoviendo una práctica educativa dialógica y liberadora vinculada con la comunidad.

Cabe destacar que la práctica educativa comunitaria comprende 565 horas y se desarrolla a lo largo de los cinco años de formación académica. Esta se despliega en cada una de las unidades de formación académica; es decir cada una de las unidades formativas tiene salida a la práctica a través de los temas generadores identificados en el diagnóstico sociocomunitario.

En suma, el modelo curricular para la formación inicial docente acompaña el proceso de transformación de la sociedad boliviana hacia formas de mayor compromiso social. El modelo educativo sociocomunitario productivo recoge estas aspiraciones, ya que recupera las experiencias y la memoria de los pueblos originarios y las grandes aspiraciones y reivindicaciones del pueblo boliviano. En ese sentido destraba el contenido del sistema de for-

mación de maestros dominante y abre un campo de posibilidades para la transformación social y cultural. En esta dirección el currículo de formación docente articula los procesos académicos con el contexto comunitario con el fin de desarrollarlo y potenciarlo. A este propósito sirven las unidades de formación, la investigación y la práctica educativa comunitaria.

III.2.5 *Incorporación al servicio docente*

El ingreso a la carrera docente, la permanencia y la movilidad del profesorado en ella se rige por la Ley N° 070 de 2010. Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, el Decreto supremo N° 04688 de 1957, Reglamento del escalafón nacional del servicio de educación República de Bolivia y la Resolución Ministerial N° 0051. En términos amplios la Ley N° 070 determina que el Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación de 1957 es el instrumento normativo de vigencia plena que garantiza la carrera docente, administrativa y de servicio del Sistema Educativo Plurinacional (Art. 2). Asimismo, establece que la inserción laboral de los egresados de las ESFM está garantizada por el Estado Plurinacional, de acuerdo con las necesidades de docencia del Sistema Educativo Plurinacional y conforme a la normativa vigente (Art. 37).

Dentro de este marco legal sólo pueden ingresar a la carrera docente los maestros con Título Profesional con grado académico de licenciatura obtenido en las ESFM y los maestros con Título en Provisión Nacional maestra/maestro normalista o Titular por Antigüedad. Además, deben de estar inscritos en el Registro Docente Administrativo (RDA) que forma parte del Escalafón Nacional del Servicio de Educación. Este es el registro sistemático, permanente y centralizado de los datos personales y profesionales referentes a los maestros y funcionarios de servicio educativo (Siles, 1957).

También, los aspirantes a ocupar una plaza docente deben cumplir los requisitos específicos establecidos en la Resolución Ministerial N° 0051 (Ministerio de Educación, 2021). Asimismo, la verificación y calificación de méritos de los aspirantes se basa en los datos registrados en el RDA y en las fichas de selección y designación de cargo docente que establecen los siguientes criterios: estudios y títulos; condiciones personales y docentes; méritos generales; y tiempo de servicios en la SEP. La comisión encargada de conducir este proceso está integrada por: el director distrital de educación, director de unidad educativa pública o de convenio y representante de la organización sindical.

Cabe destacar que los maestros están obligados a iniciar su carrera docente en los distritos educativos de provincias, después de dos años de servicio en estos lugares, pueden presentarse a la compulsa de méritos para trabajar en unidades educativas ubicadas en distritos educativos urbanos de capitales de departamento (Art. 19).

El progreso en la carrera docente se fundamenta en el escalafón del magisterio y se concreta mediante dos estrategias. La primera podría nombrarse promoción horizontal (Cuenca, 2015), y está asociada a mejoras en las condiciones salariales de los maestros de aula y se estructura en seis categorías piramidales: cuarta categoría (4 años de servicio), tercera categoría (ocho años); segunda categoría (12 años), primera categoría (16 años), categoría cero (20 años) y categoría mérita (24 años). El ascenso a la categoría cero y mérito es automático, pero es requisito indispensable la inscripción al ascenso de categoría de conformidad a la convocatoria. Para la promoción a las categorías cuarta, tercera, segunda y primera, además de la antigüedad, los aspirantes deben presentar y aprobar un examen escrito, y la presentación de un texto en el que se reporte el desarrollo de una experiencia transformadora.

También, los maestros tienen la posibilidad de promoción vertical en la carrera docente que está asociada a la promoción en puestos directivos dentro y fuera de la unidad académica (Cuenca, 2015). Los maestros que siguen esta ruta participan en procesos de selección, calificación y designación de cargos directivos del Sistema Educativo Plurinacional. Los cargos concursables van desde los puestos de directores departamentales hasta los puestos directivos de unidades educativas.

En suma, en contraposición a la carrera docente basada en la competencia meritocrática neoliberal que privilegia el credencialismo, el sistema educativo plurinacional boliviano apunta a eliminar los niveles de desigualdad y mejorar la dignidad del trabajo docente por sobre el mérito individual como forma para decidir quién ingresa a la carrera pública magisterial. De este modo, todos los maestros con título profesional en su campo merecen ingresar a la carrera docente y continuar progresando en ella con base en el escalafón del magisterio.

A modo de cierre

Al comenzar este texto dijimos que la élite que gobernó el Estado boliviano influyó en la construcción de significados sobre la enseñanza y la formación docente del profesorado boliviano, aunque esto no impidió que al

interior de la escuela se gesten otras significaciones y prácticas educativas que se han prolongado hasta nuestros días y siguen orientando la docencia. Evidentemente las instituciones que el Estado creó para la formación del profesorado han promovido la construcción de subjetividades y la configuración de prácticas educativas coherentes con los intereses, las visiones de país y educación de la élite dominante. Estas marcas están presentes en las cuatro reformas educativas que se han puesto en marcha en Bolivia a partir del siglo XX.

Al iniciar el siglo XX el Estado oligárquico dirigido por la élite dominante de orientación ideológica liberal puso en marcha la primera reforma orientada a refundar el sistema educativo boliviano. Este proceso estuvo acompañado de un discurso liberal que imaginó a la educación como un instrumento necesario para forjar el Estado nacional y encaminarlo por la senda del proyecto civilizatorio de la modernidad occidental. Aunque, de acuerdo con Rivera (2010) este posicionamiento sólo fue retórico ya que los indígenas que eran mayoritarios en ese entonces, en la práctica no fueron considerados como sujetos de derechos y se les excluyó de los asuntos públicos, además el Estado favoreció prácticas de recolonización agresiva de los territorios indígenas y expropiación de las tierras comunales para favorecer a los latifundistas.

Bajo esta orientación el gobierno liberal focalizó su atención en la constitución de un sistema educativo nacional único y controlado por el Estado y en la escolarización de la población boliviana mediante la creación de instituciones educativas y la instalación de prácticas educativas fundadas en la pedagogía positivista en cuanto a los fines y contenidos científicos de la educación. En el primer caso el gobierno liberal dictó un conjunto de leyes, decretos y reglamentos que sentaron las bases legales del proceso de unificación y control del sistema educativo.

En el ámbito de la escolarización, en lo que concierne a este estudio, destacamos los esfuerzos orientados a la creación de escuelas normales para profesionalizar al profesorado y la concepción diferenciada de educación: una dirigida hacia la población urbana proveniente de las clases sociales dominantes, y otra dirigida hacia la población rural indígena. En este sentido, el gobierno creó en 1909 la primera Escuela Normal de Profesores y Preceptores de Sucre, actualmente reconvertida en la Universidad Pedagógica. Esta se encargó de formar profesores para enseñar en escuelas urbanas. También, el gobierno creó escuelas normales rurales que, generalmente, se localizaron en áreas urbanas.

La visión de educación diferenciada en esencia era segregacionista, pues la formación para los pocos estudiantes rurales indígenas que lograban

escolarizarse tenía como propósito alfabetizarlos en la lengua castellana, inculcarles los valores de la modernidad occidental y mantenerlos en condiciones de servidumbre. Y quienes lograban escolarizarse en las escuelas normales rurales se preparaban para ejercer este tipo de docencia. En realidad, esta forma de educación como sostiene Gómez (2017), apuntó a que la población indígena renuncie a esa condición, a que abandone su lengua, su cultura, su historia, su cosmovisión, su memoria colectiva y comunitaria, y asuma la cultura eurocéntrica como condición necesaria para ser bolivianos.

Cabe resaltar la estrategia política de participación del magisterio urbano en la conducción del sistema educativo boliviano y la autonomía relativa del magisterio rural en la realización educativa de Warista, a partir de 1930. El lugar en las altas esferas del gobierno educativo que el Estado otorgó al profesorado urbano se da en una coyuntura de apertura política de los gobiernos influenciados por el pensamiento de izquierda y las presiones del sindicalismo docente. Esta tradición de lucha sindical centrada principalmente en reivindicaciones laborales, aunque también acompañada por posicionamientos políticos y pedagógicos, se hace evidente en la elaboración del Código de Educación Boliviana de 1955 y en el escalafón magisterial. También, esta tradición sindical, paradójicamente, alentó una postura política pedagógica conservadora que liquidó la experiencia pedagógica emancipadora indígena de Warisata. La pedagogía puesta en práctica en la escuela Ayllu de Warista alentó una actitud rebelde y de resistencia contra la servidumbre y la pedagogía colonizadora oficial impulsando formas de ser, saber y hacer descolonizadores inspirados en la cosmovisión andina.

Es oportuno ahora señalar que la segunda reforma educativa está asociada a la revolución nacional de 1952 que puso fin al Estado oligárquico, provocó la emergencia de una nueva burguesía nacional e instaló en el gobierno a una nueva hegemonía política social conducida por el nacionalismo revolucionario Estévez (2019). En este marco la educación es vista como un instrumento eficaz para la consolidación de la revolución nacionalista. Este principio orientó la formación docente del profesorado en las escuelas normales. Estos fueron convocados a defender la escuela única en el sentido administrativo y de igualdad de oportunidades para todos los bolivianos. Sin embargo, la igualdad de oportunidades no pasó de la retórica, pues el profesorado rural, la mayoría sin la formación pedagógica, de conformidad con lo normado enseñaba a la población indígena, nombrada campesina, lo prescrito en la llamada educación fundamental campesina. Esta prescripción revela el carácter ideológico y segregacionista de la visión educativa que fundamentó la formación docente desde sus orígenes.

Ahora bien, la dictadura militar sin abolir el Código de la Educación Boliviana de 1955 instaló una nueva narrativa sobre la educación y la formación docente. Esta se expresó en el discurso de la formación única y de nivel superior tanto en las normales rurales como urbanas. En éstas la formación de los docentes debería contribuir a la edificación de un Estado nacionalista de orden, paz y trabajo conforme a los intereses políticos de la dictadura. En el ámbito del currículo se enfatizó la enseñanza de los principios del enfoque conductista centrado en el dominio de la tecnología instruccional.

El énfasis técnico en la formación docente se afianzó durante la reforma de 1994. El ideal humanista progresivamente fue sustituido por el pragmatismo neoliberal que valora al sujeto, no por las relaciones sociales de solidaridad, sino por la eficiencia y la eficacia. Bajo esta orientación el Estado dictó políticas destinadas a profesionalizar a los maestros, enfatizando aspectos técnico-pedagógicos. La agenda de justicia social reclamada por los maestros, antes que ser atendida, fue opacada por las políticas de desregulación del trabajo docente. Así, el Estado neoliberal concibió a la enseñanza en las escuelas como una función que podían ejecutar, además de los profesores normalistas, cualquier profesional universitario y técnico superior.

Actualmente, la revolución educativa mantiene la prioridad de profesionalizar al magisterio boliviano bajo un enfoque social-comunitario, crítico, descolonizador, intracultural, intercultural y plurilingüe. A contrapelo de la regla global de mercantilización de la educación, dentro de ella la formación docente, impuesta por neoliberalismo en la región latinoamericana, la revolución educativa boliviana ha puesto en marcha una agenda de justicia social que revaloriza la función docente y garantiza a todos los maestros titulados un lugar en la carrera docente y les asegura su progresión en ella en condiciones de equidad.

La revolución educativa representa un giro ideológico y epistemológico en la educación boliviana. Este se expresa en los cambios curriculares e institucionales fundados en un discurso descolonizador que promueve la intra e interculturalidad, el reconocimiento de los saberes y conocimientos propios y el diálogo con los conocimientos de la ciencia moderna.

En lo que concierne al currículo de formación docente del profesorado en las ESFM cabe destacar la concepción que orienta las relaciones pedagógicas en los espacios curriculares: Investigación educativa y producción de conocimientos, y práctica educativa comunitaria. Ambos espacios curriculares están pensados para que se articulen entre sí, con las unidades de formación generales y especializadas y con la comunidad mediante la

estrategia de proyectos socioproductivos. Desde esta perspectiva los proyectos se instituyen simultáneamente como procesos pedagógicos y de investigación. Tienen como propósito promover cambios en las relaciones sociales y materiales, identificar, producir y validar conocimientos y saberes locales y pedagógicos. Además, los proyectos se instituyen como ejes articuladores de la práctica educativa sociocomunitaria ya que la relación pedagógica centrada en el aula se abre a la comunidad; de este modo los futuros docentes conocen y dialogan con las diversas formas de ser, hacer, saber y decir de las comunidades donde se inserta la escuela, y en el aula resignifican y recrean estos saberes y los conocimientos técnico-pedagógicos. Estas prácticas educativas facilitarían relaciones de participación, deliberación y colaboración entre los actores educativos y la comunidad.

En suma, el proyecto curricular promueve una epistemología descolonizadora en la formación del profesorado. Apuesta a descolonizar los imaginarios y las formas de representación dominantes, y coadyuva en el desarrollo de prácticas educativas orientadas a la construcción del nuevo Estado plurinacional boliviano.

IV
LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REPÚBLICA
FEDERAL DEL BRASIL

@

JERSON CHUQUILIN CUBAS

Actualmente la profesión docente es objeto innumerables debates teóricos y de reformas en el marco de los sistemas educativos. Estas reformas forman parte de transformaciones sociales más amplias y han instalado una agenda compleja en la que está incluida la profesionalización docente, influenciada fuertemente por una pedagogía funcional al modelo de desarrollo neoliberal. Por ejemplo, Feldfeber (2020) destaca en las reformas educativas neoliberales aspectos como la definición de los aprendizajes de los estudiantes y los contenidos de la formación docente en términos de competencias mesurables, la instalación del paradigma de la nueva gestión pública, la cultura emprendedora, la meritocracia, la educación emocional y el establecimiento de marcos de estándares docentes. En oposición a esta ideología y política del neoliberalismo en educación Puiggrós (2019) propone desarrollar reformas que promuevan una formación docente disciplinar, epistemológica, histórica, ética y política inspirada en una concepción latinoamericanista descolonizadora. Esto es, una pedagogía política que desafíe al profesorado no sólo para que se relacione críticamente

con los otros diferentes, sino también para que se comprometa en la lucha por hacer viable la participación democrática y la justicia social.

Ahora bien, en los últimos años esta ideología neoliberal ha orientado las políticas educativas brasileñas y en el campo de la formación de profesores se refleja en las directrices sobre la profesión y el trabajo docente. De hecho, la formación del profesorado de educación básica, actualmente, está regulada y moldeada por las directrices curriculares nacionales y la base nacional común para la formación inicial de profesores para la educación básica, aprobado por el Consejo Nacional de Educación en el 2019. Las disposiciones aquí establecidas han sido objeto de controversias y críticas debido a que: a) establece un itinerario formativo único que deben asumir todas las instituciones formadoras de docentes, b) reduce las competencias profesionales del profesorado a los aprendizajes esenciales previstos en la base nacional curricular común, de este modo promueve prácticas de enseñanza reducidas al manejo de un conjunto de habilidades y competencias mensurables y jerárquicas y, c) instala en la formación docente una visión utilitaria e instrumental del conocimiento que ensombrece una visión humanista y crítica necesaria para mirar lo educativo y la escuela más allá de lo dado y como un campo de posibilidades (Da Silva, Ribeiro y Peixoto, 2021).

En este marco, a lo largo de este estudio presentamos una visión de conjunto del proceso de formación del profesorado de educación básica en Brasil. Nos atenemos a reseñar aspectos que consideramos esenciales a fin de que los lectores perciban la línea progresiva que ha seguido la formación docente en Brasil desde su constitución como Estado monárquico hasta las primeras décadas del siglo XXI. Con este propósito, metodológicamente realizamos una investigación documental que consistió en la búsqueda, selección, organización y análisis de información relacionada con la formación docente en Brasil. La información la obtuvimos de diferentes sitios web. Así, las leyes, decretos y resoluciones los descargamos del sitio web oficial del Ministerio de Educación y portales de legislación oficiales. Los artículos académicos relacionados con la formación docente lo obtuvimos de los portales de revistas indexadas y base de datos de acceso libre. El análisis de la información, en términos generales, tuvo como base el objetivo de este estudio y las categorías que estructuran este informe.

El texto que aquí presentamos se organiza en tres secciones. La primera sección alude a la historia de la formación docente en Brasil. Abarcamos aquí un largo periodo de tiempo que va desde la Estado monárquico hasta las primeras décadas del siglo XXI. Hemos organizado el largo plazo con base en los períodos históricos (El Imperio o la Monarquía y la República en sus dos fases) propuestos por Iglésias (1994). En el marco de esta divi-

sión general y con base en la periodización de la historia de la formación de profesores propuesta por Tanuri (2000) optamos por organizar el despliegue histórico de la formación docente en cinco periodos.

En la segunda sección presentamos un panorama general de la formación inicial del profesorado de educación básica actualmente vigente. Aquí reseñamos el marco legal que atañe a la formación docente, describimos aspectos relacionados con las instituciones que ofrecen formación inicial y continua al profesorado en los niveles de grado y posgrado y el plan curricular que ofrecen. Asimismo, nos referimos a la incorporación de los egresados de los programas de formación inicial docente a la carrera magisterial. Finalmente, en la última sección a modo de síntesis exponemos algunas conclusiones.

IV.1 Breve historia de la formación del profesorado en Brasil

La élite que forjó el régimen monárquico brasileño se interesó en hacer de la formación del profesorado una responsabilidad indesligable del Estado. Desde ese entonces, esta ha sido objeto de controversias, disputas y propuestas. Algunas de estas ideas se han institucionalizado y otras han quedado relegadas, pero todas han aportado a la construcción de una imagen social acerca de qué es un docente y qué formación debe poseer.

En esta sección presentamos una breve imagen de esa trayectoria histórica. Para ello partimos de una división en periodos definidos por Iglésias (1994) con base en acontecimientos políticos; también nos basamos en la periodización sobre la historia de la formación de profesores que ha establecido Tanuri (2000) desde la perspectiva de la acción del Estado y la política educativa desarrollada por este. En torno a estos periodos exponemos lo básico en materia de acontecimientos educativos en su relación con los acontecimientos políticos y sociales.

IV.1.1 La formación del profesorado durante el régimen monárquico

La Independencia del Brasil respecto de Portugal, a diferencia del resto de los países de América del Sur, no fue producto del estallido de una guerra de independencia, ni ocasionó una ruptura con el régimen monárquico. Aunque, según Dos Santos (1993) este proceso, en apariencia pa-

cífico, estuvo precedido por un fuerte movimiento independentista, en el cual una de las facciones republicanas integrada por pequeños artesanos y comerciantes se alzó en armas en 1817, además la burguesía comercial portuguesa intentaba establecer el dominio comercial y político sobre Brasil. Presionado por estos hechos Don Pedro I declaró la independencia de Brasil en 1822 y convirtió al país en un Estado monárquico constitucional que gobernó como su emperador hasta 1831. Los nuevos nobles de este régimen conformados por la antigua oligarquía rural y los poderosos comerciantes exportadores tomaron el control del Estado monárquico, y continuaron asentando las actividades económicas en las relaciones de trabajo esclavista.

En el ámbito educativo la construcción del nuevo Estado independiente brasileño comportó también la elaboración de un marco jurídico y la organización del sistema de escolarización para la población blanca que pertenecía a las clases sociales dominantes. Así, la élite gobernante inspirada en el ideal liberal empezó a asumir la dirección del proceso de escolarización creando escuelas de enseñanza mutua para la enseñanza de las primeras letras. De acuerdo con Tanuri (2000) en estas escuelas se pusieron en marcha las primeras iniciativas referidas a instruir al profesorado en el método Lancáster. Posteriormente la formación del profesorado se desarrolló en escuelas normales. Estas surgen en un escenario político marcado por las guerras civiles de 1831 a 1840 que obligaron al monarca a abdicar del trono en 1831. Su sucesor Pedro II era menor de edad y fue asistido por un Consejo de Regencia hasta ser mayor de edad.

En ese marco de inestabilidad política los gobernantes provinciales se interesaron en la creación de sistemas escolares y en ese marco instituyeron escuelas normales en sus zonas de influencia. Como lo hace notar Oliveira (2003) en 1835 las asambleas de Río de Janeiro y Minas mandaron crear las primeras escuelas normales. Esta iniciativa se repitió en otras provincias, de tal modo que en 1873 Oliveira reporta la existencia de 10 escuelas normales en todo el Imperio. En términos generales Tanuri (2000) al referirse a las escuelas normales durante el imperio destaca los siguientes aspectos:

- Las iniciativas orientadas a la creación de escuelas normales concordaron con el predominio de la élite conservadora interesada en consolidar su hegemonía e imponer su proyecto político. En este sentido, las escuelas normales no sólo adoptaron el modelo europeo, principalmente francés, sino que, también cumplieron la función de consolidar y ampliar la hegemonía de la elite conservadora que estaba en el poder.

- El plan de estudios que ofrecía las escuelas normales tenía una duración de dos o tres años y los contenidos curriculares eran los mismos que se ofrecía en el plan de estudios de la enseñanza primaria. La formación pedagógica que recibían los futuros profesores se reducía a una sola asignatura (Pedagogía o Métodos de Enseñanza) y era esencialmente prescriptiva. Además, uno o dos profesoras impartían todas las asignaturas.
- El funcionamiento de las escuelas normales era efímero, pues fueron cerradas con frecuencia por falta de estudiantes o discontinuidades administrativas. Esto probablemente se relaciona con sus carencias didácticas, el desinterés de la población por la profesión docente debido a los magros atractivos económicos que ofrecía, y el desinterés por la formación específica del profesorado de primeras letras.
- La consolidación de las ideas liberales de democratización, de educación primaria obligatoria, de la libertad de enseñanza en todos los niveles y la participación del poder central en el ámbito de la educación primaria y secundaria en las provincias contribuyeron, a partir de 1870, a la revalorización y expansión de las escuelas normales.
- Lo anterior se complementó con el enriquecimiento de su plan de estudios, el aumento de los requisitos de admisión y la aceptación de mujeres. Cabe destacar que en los últimos años del imperio prevaleció la presencia fémina en las escuelas normales.

En suma, la creación de escuelas normales desde los primeros años del régimen imperial confirma el interés por dotar a la escuela de un cuerpo de docentes poseedores de los saberes que deben enseñar y que dominan las tecnologías para formar y disciplinar a los alumnos. Si bien al inicio del régimen monárquico el poder central mostró poco interés por impulsar la formación del profesorado, el poder civilizador y progresista que el pensamiento modernista atribuyó a la escolarización contribuyó a dar mayor impulso a la formación docente en escuelas normales, cuyo nivel de formación podría considerarse como el de una escuela primaria superior.

IV.1.2 *La formación del profesorado durante la primera República (1889-1930)*

Según Iglésias (1994) la Primera República se caracterizó no sólo por el cambio de régimen, si no principalmente por la abolición de la esclavitud bajo la presión inglesa en 1888, por el surgimiento de un nuevo proceso

productivo, el aceleramiento de la urbanización y de la diversidad productiva. El golpe militar que instaló la República y constituyó el primer gobierno provisional no fue un acontecimiento aislado. Dicho en palabra de Dos Santos (1993) fue el corolario de un movimiento republicano apoyado por los sectores medios emergentes, que asumieron una posición ideológica positivista y se inspiraron en el federalismo estadounidense.

Instalado el primer gobierno provisional se formó un grupo especial para elaborar el anteproyecto de la constitución. Este, después de debates y negociaciones fue aprobado imprimiéndole a la República un carácter federal unitario y presidencialista. Según Dos Santos (1993) este instrumento jurídico propició el andamiaje legal para el funcionamiento de una estructura de poder regional que ya existía de hecho. De este modo el poder pasó a manos de oligarquías que defendieron sus propios intereses colocando al Estado por sobre la sociedad y minimizando los derechos ciudadanos del resto de la población.

La instauración del nuevo régimen republicano no introdujo cambios significativos en el sistema de instrucción pública. Como expresa Tanuri (2000) el discurso favorable a la educación iniciado en los últimos años del régimen monárquico continuó con su impulso modernizador, y en el ámbito formal jurídico la Constitución Republicana de 1891 reafirmó la descentralización establecida en la reforma constitucional de 1834. En este sentido la Unión se limitó a legislar sobre educación superior y educación secundaria en la capital de la república; en tanto que los estados se hicieron cargo de la educación primaria y la educación normal.

Amparadas en este precepto constitucional las elites republicanas de los estados más progresistas lideraron la organización de los sistemas educativos y de las escuelas de formación docente. Justamente un ejemplo de este liderazgo es la reforma de la instrucción pública del estado de São Paulo de 1890. Esta reforma, como afirma Tanuri (2000), innovó el currículo e introdujo las prácticas de enseñanza como una experiencia fundamental en la formación docente. Para el desarrollo de las prácticas se crearon escuelas modelo anexadas a la escuela normal; en ellas los futuros docentes desarrollaban prácticas de enseñanza inspiradas en los principios de la pedagogía postulada por Pestalozzi. En el ámbito curricular destacaron las asignaturas científicas, aunque la formación pedagógica no recibió la misma atención ya que el plan de estudios consideró para este fin un sólo espacio curricular (Pedagogía y Gestión Escolar). Los futuros docentes cursaban este plan de estudios en un lapso de cuatro años.

En la opinión de Tanuri (2000), la reforma educativa paulista sirvió de modelo para la reorganización de los sistemas educativos de otros esta-

dos. Y sus líneas organizativas y curriculares orientaron la formación del profesorado de la enseñanza primaria durante los primeros 30 años de la República. Sólo a partir de la segunda década del siglo XX el discurso pedagógico renovador (la visión positivista, la influencia escolonavista y la psicología experimental) desestabilizó estas bases. Esto contribuyó al despliegue y consolidación de las escuelas normales como responsables de la formación del profesorado para la enseñanza primaria.

También tomó fuerza la discusión en torno a la responsabilidad del gobierno federal en la formación del profesorado. Según Tanuri (2000) se revitalizó el debate relacionado con la expansión de la escuela pública, el derecho de todos a la educación, la necesidad de que el gobierno federal intervenga en la creación y mantenimiento de las escuelas normales como medio para incidir en el desarrollo de la educación primaria en todo el país, incluso se postuló la centralización del sistema de formación de profesores y la creación de escuelas normales modelo en los estados.

En cuanto a los aspectos organizativos y curriculares, como lo hace notar Tanuri (2000), algunos estados implementaron un curso complementario preparatorio para la escuela normal. Este era una especie de educación primaria superior introductorio a la escuela normal, cuyo contenido, duración (generalmente dos años) y régimen docente era similar al de la educación secundaria. Por otro lado, en algunos estados la formación docente en las escuelas normales se dividió en dos ciclos: uno general o propedéutico (tres años) y otro especial o profesional (dos años). Los espacios curriculares del ciclo profesional estuvieron influenciados por los principios pedagógicos escolonovistas. También se introdujeron modalidades o niveles de enseñanza normal: escuelas normales de primer grado que ofrecían el curso de adaptación (dos años) y el curso normal de tres años; escuelas normales de segundo grado que ofrecían un curso de adaptación complementario a la primaria, curso preparatorio de cultura general y curso de aplicación de carácter eminentemente profesional; y cursos normales rurales que ofrecían solamente una profundización de las asignaturas de educación primaria y actividades de práctica docente.

En resumen, el poder central continuó responsabilizando a los gobiernos estatales de la formación del cuerpo docente en escuelas normales. Estas empezaron a instituirse en un proyecto pedagógico y dispositivo institucional post primario. A esto contribuyó la creación del curso preparatorio para el ingreso a la educación normal y la división de ésta en los ciclos propedéutico y profesional. Asimismo, el proyecto educativo de estas escuelas se inspiró en la pedagogía desarrollada por Pestalozzi e introdujo las prácticas de enseñanza como parte del plan de estudios.

IV.1.3 *Escuelas normales, institutos de educación, licenciaturas y cursos de pedagogía (1930-1964)*

De acuerdo con Iglésias (1994) el estallido de luchas armadas como el tenientismo en 1922 y los llamados de la clase media en pro de la política ideológica y de renovación nacional marcan el inicio de la ruptura con la República oligárquica. En 1930 tras un fraude electoral se produjo un movimiento armado liderado por políticos conservadores que instalaron en el gobierno a Getulio Vargas. De acuerdo con Dos Santos (1993), Vargas instaló una dictadura civil y convocó a la Constituyente de 1934 que prorrogó su mandato. La dictadura se sostuvo en una alianza integrada por sectores oligárquicos que trataban de salvar sus intereses decadentes y amplios grupos medios emergentes partidarios del movimiento militar conocido como tenientismo. La agudización de los conflictos políticos entre 1935 y 1937 originó la instalación de la segunda dictadura de Vargas, en 1937, y una nueva constitución instauró el Estado Nuevo, de carácter nítidamente dictatorial, de inspiración fascista, pero de contenido diferente. El Estado nuevo instauró cambios socioeconómicos que Dos Santos (1993) resume en cuatro puntos: un programa de industrialización orientado a crear las bases de un capitalismo avanzado, un programa de participación obrera controlado, y un programa de reformas administrativas que fortalecía el poder central.

En 1945 el ejército derrocó a Vargas y entregó el poder al Supremo Tribunal de Justicia para que convocara a la Constituyente de 1946. Si bien este hecho marcó el restablecimiento de la democracia liberal, no significó la derrota de los partidarios de Vargas, pues sus opositores perdieron de manera sistemática las elecciones hasta 1960, cuando fue electo Janio Quadros como presidente, pero acompañado de uno de los partidarios de Vargas como vicepresidente.

Cabe destacar que, en este contexto de inestabilidad política se creó el Ministerio de Educación y de Salud. Esta institución inició notables reformas en la enseñanza técnica, elemental, secundario y superior. También se crearon la Universidad de São Paulo y la del Distrito Federal (Iglésias, 1994).

Ahora bien, en un escenario de controversias entre los movimientos positivistas y liberales, el movimiento de renovación iniciado en las primeras décadas del siglo XX alcanzó mayor institucionalización y consolidó, en diálogo con la coyuntura política de ese entonces, una imagen de cómo debía ser la formación del profesorado. A juicio de Tanuri (2000) creció el ímpetu por transformar la escuela normal en una institución de carácter estrictamente profesional. De hecho, en los estados de São Paulo y el Distrito Federal se implementaron reformas que afectaron la estructura

organizativa y el currículum de las instituciones formadoras de docentes. De acuerdo con Saviani (2009) la Escuelas Normal del Distrito Federal se reconvirtió en Instituto de Educación (1932) y la Escuela Normal de São Paulo se transformó en Instituto de Educación (1933); ambas instituciones fueron concebidas como espacios en los que no sólo se producen prácticas de enseñanza, sino también, de investigación. Para el ingreso a estas instituciones se exigió acreditar el curso de secundaria fundamental.

Ahora bien, de acuerdo con Tanuri (2000) en torno al Instituto de Educación del Distrito Federal se integraron cuatro escuelas: Escuela de Profesores que ofrecía cursos de especialización, perfeccionamiento y extensión extraordinarios; Escuela Secundaria integrada por un curso elemental y otro preparatorio; Escuela Primaria de dos años de duración y Jardín de Infantes. En 1935 la escuela de profesores fue incorporada a la Universidad del Distrito Federal con el nombre de Facultad de Educación. Sin embargo, en 1939 la universidad fue cerrada y sus cursos fueron anexados a la Universidad de Brasil y la escuela vuelve a ser integrada al Instituto de Educación. Movimiento semejante ocurrió con el Instituto de Educación de São Paulo que fue incorporado en 1934 a la Universidad de São Paulo, y se desvinculó de ésta en 1938 con la creación de la Sección de Educación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras. Este Instituto antes de ser incorporado a la universidad administró en su Escuela de Profesores los siguientes cursos: cursos de formación de profesores primarios, cursos de formación pedagógica para profesores secundarios y cursos de especialización para directores e inspectores.

Podría decirse que los Institutos de Educación contribuyeron a la emergencia de un nuevo modelo de escuelas normales de nivel secundario (hoy enseñanza media). También su incorporación al nivel universitario significó el pasaje de la formación docente al nivel superior que se desplegó en cursos de pedagogía y en licenciaturas en educación. Sobre esta base se organizaron los cursos de formación de profesores para las escuelas secundarias (Saviani, 2009).

Por otro lado, en 1939 mediante Decreto Ley N° 1.190 se creó la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad de Brasil y una de sus finalidades fue la formación de candidatos al magisterio de enseñanza secundaria y normal. Para ello se creó una sección de pedagogía y una sección especial de didáctica. El curso de pedagogía tenía una duración de tres años y sus egresados recibían el diploma de bachiller en pedagogía. Los bachilleres de otras carreras que completaban el curso de didáctica recibían el diploma de licenciado (Vargas, 1939). De acuerdo con Tanuri (2000) esta disposición inauguró un esquema de licenciaturas conocido como “3 + 1”, es decir,

tres años dedicados a las disciplinas de contenido o los cursos de asignatura (curso de Pedagogía y otros cursos) y un año del curso Didáctica, para la formación de licenciados. Los pedagogos estaban facultados para enseñar en las escuelas normales y los licenciados podían impartir las distintas asignaturas que componen el currículo de la escuela secundaria.

Cabe agregar que 1934 se estableció la primera escuela normal rural en Juazeiro en el estado de Ceará. Como dice Tanuri (2000) esta escuela tenía como propósito la preparación de profesores especializados para la docencia en el medio rural. Posteriormente las escuelas normales rurales fueron acogidas por la Ley Orgánica de Educación Normal de 1942. Esta regulación fue el resultado de la política centralizadora del nuevo estado brasileño que, en línea con las atribuciones constitucionales, reglamentó a fondo a nivel federal la organización y funcionamiento de los sistemas de enseñanza a través de las Leyes Orgánicas de Educación y decretos leyes federales.

La Ley Orgánica de Enseñanza Normal de 1946 apuntó a uniformizar la formación de los docentes en todos los estados (Linhares, 1946). Esta Ley dio a la enseñanza normal el carácter de segundo grado. Asimismo, cristalizó las regulaciones estatales sobre la enseñanza normal. En el ámbito organizativo la ley dividió a la enseñanza normal en dos ciclos con sus respectivos cursos: en el primer ciclo (cuatro años) se impartía el curso de formación para regentes de educación primaria, y funcionaba en las Escuelas Normales Regionales; en el segundo ciclo (tres años) se impartía el curso de formación de profesores primarios. Además, la enseñanza normal brindaba cursos de especialización para profesores primarios y cursos de habilitación para administradores escolares de primer grado.

De acuerdo con Tanuri (2000) el currículo del curso de primer ciclo de enseñanza normal estaba integrado predominantemente por disciplinas de cultura general y la formación profesional tenía un peso menor en el currículo, pues sólo consideró los espacios curriculares de psicología y pedagogía, así como didáctica y práctica docente. El plan curricular del segundo ciclo de enseñanza normal estaba integrado por materias de educación general relacionados con los fundamentos de la educación, y espacios curriculares relacionados con las metodologías de enseñanza y las prácticas de enseñanza.

En resumen, se observa que se produjo un cambio en la regulación de las escuelas normales. A partir de 1946 el gobierno federal reglamentó la organización y el funcionamiento de las escuelas normales en todo el país y procuró elevar la cualificación de la formación del profesorado. Las disposiciones que apuntaron en esta dirección fueron: la educación normal se elevó al nivel de estudios de segundo grado equivalente a la educación

secundaria, para el ingreso a estas escuelas los aspirantes al primer ciclo de educación normal deberían acreditar estudios primarios y los aspirantes al segundo ciclo certificación de conclusión de los cuatro años siguientes a la educación primaria (curso ginasial), asimismo se estandarizó el tiempo de formación en los cursos de enseñanza normal y las disciplinas que conformaron el plan de estudios. Por otro lado, la universidad intervino en la formación docente mediante cursos de pedagogía para profesores de enseñanza normal y licenciaturas para profesores de educación secundaria.

IV.1.4 La formación del profesorado en la dictadura militar (1964-1985)

En 1964 el presidente Goulart fue depuesto por un golpe militar derechista organizado por militares y políticos apoyados por empresarios. El escenario previo al golpe era día en día más convulso e imperaba un ambiente de huelga, de discursos de izquierda radicalizados y de preparación de levantamientos (Iglésias, 1994). De acuerdo con Dos Santos (1993) el movimiento contrarrevolucionario que dio origen al golpe militar instaló las bases de un Estado centralizado y fascista represivo. De hecho, en la medida que se profundizaba la crisis del poder y de la legitimidad del Estado de excepción aumentaba la ofensiva represiva. En este escenario los grupos de ultraderecha que servían de instrumento de los golpistas cada vez más se apoderaban del poder, asimismo, crearon un marco legal que les permitió asegurar la continuidad del régimen autoritario mediante la sucesión de los militares en el gobierno y las elecciones para gobernadores y parlamentarios afines a la dictadura.

Durante el régimen militar la escolarización fue percibida como un instrumento al servicio de las políticas de desarrollo económico. Según Gatti, Siqueira de Sá, Dalmazo y Albieri (2019) el proyecto de desarrollo económico requería la ampliación de la cobertura escolar y el vínculo con el mundo laboral, en este sentido las decisiones del gobierno de facto se centraron en iniciativas que se basaron en metas y objetivos operacionales vinculados al proyecto político y económico de la dictadura. Sin embargo, el régimen militar no financió adecuadamente la enseñanza pública, por lo que la responsabilidad recayó en los gobiernos estatales. En ese contexto, fue notoria la falta de políticas específicas orientadas a fortalecer la formación del profesorado.

Ahora bien, según Ferreira y Bittar (2006) el régimen militar animado por el milagro económico estableció claramente un vínculo entre la educa-

ción y el modelo autoritario de modernización de las relaciones capitalistas de producción. Este vínculo se concretó en un marco normativo que respaldó legalmente los cambios implementados en las instituciones educativas y en las condiciones laborales del profesorado. Tanuri (2000) destaca las reformas a la educación superior introducidas por la ley N° 5.540 de 1968 y la ley N° 5.692 de 1971 que reformó la educación primaria y secundaria e incluyó la formación de los docentes.

La Ley 5.692 de 11 de agosto de 1971 sustituyó la escuela primaria por la de primer grado, que pasó a ser obligatoria y se cursaba en un periodo de ocho años. Asimismo, se sustituyó la enseñanza media por la de segundo grado y se cursaba en un periodo de tres años. Esto significó la prevalencia de la profesionalización obligatoria de la educación secundaria vinculándola a la formación laboral. De acuerdo con Tanuri (2000), las escuelas normales desaparecen en esta nueva estructura al diluirse en una de las múltiples habilitaciones profesionales de la enseñanza secundaria, la llamada habilitación específica para el magisterio. Los Institutos de Educación desaparecieron y la formación de especialistas y docentes para el curso normal se hacía exclusivamente en los cursos de pedagogía.

En cuanto a la formación mínima para el ejercicio de la docencia en el sistema de enseñanza pública, el artículo 30 de La ley 5.692 determinó lo siguiente: para el ejercicio de la docencia en los primeros cuatro años el profesor debería acreditar habilitación específica de segundo grado cursada en un periodo de tres años. Para el ejercicio de la docencia en los ocho años del nivel de enseñanza de primer grado, se requería habilitación específica del nivel de educación superior representada por la licenciatura de corta duración (tres años). Para el ejercicio de la docencia en los niveles de enseñanza de primero y segundo grado el profesor debía acreditar habilitación específica del nivel de educación superior representada por la licenciatura plena (cuatro años).

En lo que se refiere al plan de estudios la Ley estableció dos núcleos, uno común y obligatorio a nivel nacional compuesto por asignaturas del área de comunicación y expresión, estudios sociales y ciencias, y otro formativo. Este, en el caso de la habilitación profesional para la docencia, se constituyó por espacios curriculares relacionados con los fundamentos de la educación (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos y filosóficos de la educación), la estructura y funcionamiento de la educación primaria, así como la didáctica y la práctica de la docencia (Tanuri, 2000).

Veamos ahora la formación del pedagogo en el marco de la reforma universitaria de 1968 establecida mediante Ley 5.540. Esta reforma modificó el plan de estudios del curso de pedagogía al dividirlo en titulaciones téc-

nicas (Orientación Educativa, Administración Escolar, Supervisión Escolar, Inspección Escolar, además de la docencia para la Educación Normal). También, junto a la ley 5.692 posibilitó la formación del profesorado en el marco de las licenciaturas plenas y las licenciaturas cortas (Tanuri, 2000).

De acuerdo con Barreto (2008) al final de la década de los 70 y el inicio de los 80, en el contexto de las luchas por la democratización de la sociedad y contra el régimen militar, el movimiento de reformulación del curso pedagogía, cuestionó la naturaleza y la función del curso de pedagogía impuesto por la dictadura, especialmente en lo que se refiere a la formación fragmentada y técnica, y al énfasis en la división técnica del trabajo en la escuela. El movimiento de renovación defendió la idea de una base común nacional en la formación de profesionales de la educación y la docencia como base para la formación de educadores. Estas concepciones, especialmente la referida a la docencia como base para la formación, fueron asumidas por algunas Facultades de Educación que experimentaron con reformulaciones curriculares, suprimieron las titulaciones relacionadas con los especialistas y buscaron trabajar predominantemente con la formación del profesorado. También, en este contexto de lucha y controversias el gobierno federal apoyó la implementación de Centros de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio en el nivel de segundo grado en varios estados del país. Estos centros ofrecieron un currículo diferenciado, capacitación a tiempo completo y becas para estudiantes. Sin embargo, fueron extinguidos paulatinamente por la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996, cuando se propuso la formación de todos los docentes en un nivel superior (Gatti, Siqueira de Sá, Dalmazo y Albieri, 2019).

En suma, durante el régimen autoritario la formación de profesores para atender la ampliación de la cobertura escolar y el aumento de los años de escolarización se dio en cursos de corta duración pautados en una concepción mecanicista de educación. Así, las escuelas normales se diluyeron en una de las múltiples habilitaciones profesionales ofrecidas en la enseñanza secundaria, esto es la llamada habilitación específica para el magisterio de primer grado. Los institutos de educación desaparecieron y la formación de especialistas y docentes para el curso normal se hacía exclusivamente en los cursos de pedagogía.

IV.1.5 *La formación del profesorado a partir de 1985*

El régimen autoritario llegó a su fin en 1985 con la elección de Tancredo Neves como presidente. Según Share y Mainwaring (1986) la instauración

del nuevo régimen democrático liberal representativo en Brasil fue consecuencia de un proceso de transición vía transacción que evitó una ruptura radical con el régimen autoritario. Las élites de este régimen condujeron este proceso a lo largo de una década, con un poder que les permitió conseguir impunidad para los líderes del régimen, bloquear cambios radicales, excluir del proceso a determinados sectores como la izquierda marxista y continuar con la represión esporádica a líderes populares.

Cabe agregar que la ausencia de ruptura radical con el régimen autoritario se explica, según Barreto y Fleischer (2008) por los siguientes aspectos: la dictadura militar no alteró profundamente las principales características de la tradición republicana como el presidencialismo, el federalismo, el bicameralismo y la representación proporcional; segundo, a pesar de que el régimen militar concentró el poder político mantuvo en funcionamiento, aunque de forma limitada, instituciones típicas de democracia representativa como la sucesión de los presidentes militares, el Congreso Nacional, el Poder Judicial; y tercero, el proceso de transición fue controlado por los militares y negociado con la sociedad civil. En este sentido los militares controlaron la readecuación del sistema político e implementaron un conjunto de reformas institucionales graduales, discontinuas y orientadas a proteger a las élites del régimen autoritario. De hecho, el sistema electoral apuntó en esa dirección.

Bajo las condiciones electorales establecidas por las élites autoritarias, Tancredo Neves triunfó en las elecciones de 1985 inaugurando de este modo el periodo democrático representativo que vive actualmente Brasil. A juicio de Iglésias (1994) la victoria de Tancredo fue un acontecimiento espectacular contra ese esquema arbitrario y corrupto. Lamentablemente el presidente electo falleció antes de asumir el cargo, y de conformidad a la ley tomó posición el vicepresidente José Sarney quien estuvo comprometido con los peores elementos de la dictadura.

La transición al régimen democrático representativo significó también la instauración del modelo neoliberal conservador. De acuerdo con Ferreira (2004) la hegemonía del neoliberalismo en la dirección política de Brasil tomó fuerza con la victoria electoral de Collor de Mello. Este puso en marcha un programa de ajuste económico neoliberal que se profundizó con el gobierno de Itamar Franco mediante la aplicación del plan real o plan de estabilización económica destinado a controlar la hiperinflación. El modelo neoliberal se consolidó durante los dos gobiernos de Henrique Cardoso. En resumen, estos gobiernos contribuyeron significativamente a los cambios neoliberales en la configuración del Estado y de la sociedad brasileira con la implantación de reformas profundas en las áreas económica, política, social y educativa.

En el ámbito educativo, específicamente en cuanto a la formación del profesorado de educación básica, durante este periodo Ferreira (2004) destaca los cambios en el entramado jurídico y la penetración de los principios neoliberales en todo el sistema educativo. En cuanto al tema jurídico cabe destacar que en el proceso de elaboración de la nueva constitución política el congreso constituyente, a pesar de su carácter conservador, se convirtió en un lugar de expresión de las diferentes fuerzas políticas presentes en la sociedad brasileña. En este escenario la educación fue objeto de discusiones y disputas entre las fuerzas conservadoras y aquellas que apuntaban hacia el cambio. Producto de estas discusiones se incorporaron en el texto constitucional prescripciones como el reconocimiento de la educación como un derecho social, la valorización del profesorado de educación básica mediante ley y planes de carrera, trazos conservadores como la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y prescripciones que favorecen los privilegios de la iniciativa privada.

En el mismo orden de ideas Ferreira (2004) sostiene que la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 orientó la definición de políticas más amplias para la formación de profesores pautaada por la lógica de la productividad y de la competitividad empresarial. El contexto en el que esta se promulga se caracteriza por la consolidación del pensamiento conservador y la sumisión del país a los patrones estipulados por la economía mundial impulsadas por el gobierno de Cardoso. Las reformas en educación y en la formación de profesores durante los dos gobiernos de Cardoso estuvieron marcadas por las orientaciones de organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial que intervino en la definición de las prioridades educativas del país. En el ámbito curricular las reformas asumieron la noción de formación por competencias limitada a los métodos y técnicas de enseñanza que reducen y empobrecen la cualificación del profesor. En el marco de estas orientaciones se definió en la ley la formación del profesor en el nivel superior (instituciones universitarias y no universitarias) y en la enseñanza media, modalidad normal para educación infantil y los años iniciales de escolarización. Además de esto, el énfasis de las propuestas oficiales para la cualificación del profesorado está en cursos de formación rápida y a distancia, en afinidad con los preceptos de los organismos internacionales.

Ahora bien, en el 2003 se produce un giro en el régimen de gobierno brasileño, pero este no significó cambios sustanciales en el ámbito educativo. De acuerdo con Merino (2018) el triunfo de Lula da Silva en las elecciones del 2002 marcó el inicio de un giro nacional popular en la conducción del Estado brasileño que se prolongó hasta el golpe parlamentario que

destituyó a la presidenta Dilma Rousseff. Este periodo se caracterizó por la implementación de políticas de inclusión social y políticas de características neodesarrollistas que se combinan con políticas macroeconómicas neoliberales.

En el ámbito educativo el régimen popular continuó con la implementación del proyecto neoliberal. Según Gondim de Oliveira (2016) durante el gobierno de Lula las iniciativas de política respecto a la formación docente se caracterizaron por su desarticulación. Entre ellas destacan el Programa Nacional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y la Universidad Abierta de Brasil (UAB).

El sistema de UAB creada por el gobierno de Lula en el 2006 se orientó, principalmente, a la formación inicial y continua del profesorado de educación básica mediante la modalidad de educación a distancia. Surge como una política pública de expansión y democratización de la enseñanza superior en la que colaboran los niveles de gobierno federal, estatal y municipal, y las instituciones de educación superior que ofrecen los cursos y programas de conformidad a los convenios establecidos. Como lo hace notar Gondim de Oliveira (2016) la UAB no es una universidad ya que los cursos que se ofrecen vía convenio son considerados como algo secundario por la universidad, sino más bien, una medida paliativa cuyo principal objetivo es la relación costo beneficio y en ese sentido contribuye a la reproducción de la desigualdad social.

Por otro lado, el PIBID tuvo como propósito mejorar la formación de profesores de educación básica mediante la inserción de los estudiantes de pregrado en la realidad de las escuelas públicas y el desarrollo de prácticas de enseñanza. Para ello, el PIBID otorgó becas a estudiantes de pregrado que participen en proyectos de iniciación a la docencia desarrollados por Instituciones de Educación Superior.

Ahora bien, en el 2019 se produce el ascenso de la extrema derecha al gobierno brasileño liderada por Jair Bolsonaro, que en términos generales conduce un gobierno caracterizado por la radicalización del modelo de desarrollo neoliberal y el radicalismo ideológico de extrema derecha neofascista (De Sousa, 2020). En el ámbito educativo el plan de gobierno de este régimen prioriza la preparación de los estudiantes de educación básica para la realización de evaluaciones a gran escala y una enseñanza media orientada a la formación laboral a través de cursos profesionales. También ha intensificado alianzas con el sector privado en educación superior y tiende a reforzar el control ideológico de estudiantes y profesores (Ferreira y De Nez, 2021). En el ámbito específico de la formación docente destaca

las directrices curriculares nacionales y la base nacional común para la formación inicial de profesores para la educación básica. De acuerdo con Diniz (2021) estas directrices reeditan, con actualizaciones, las directrices de 2002 que representan el regreso de la adopción de mecanismos que garantizan la estandarización de las propuestas curriculares para los cursos de formación docente en Brasil y un estricto control sobre los mismos.

IV.2 Situación actual de la formación docente en educación básica

La finalidad de esta sección es presentar un panorama general de la formación inicial docente actualmente vigente en Brasil. Cinco aspectos específicos son considerados en el marco de este recorrido. El primero atañe al marco legal que fija las bases para que el gobierno federal y los gobiernos estatales establezcan compromisos y emprendan acciones respecto a la educación, y en particular la formación del profesorado de la educación básica. El segundo describe aspectos relacionados con la formación inicial del profesorado en las instituciones de educación superior (universidades e institutos) y en la enseñanza media modalidad normal. En el tercer aspecto describimos los niveles de grado, posgrado y la modalidad normal de formación del profesorado de educación básica. Aludimos a los aspectos relacionados con el ingreso, el trayecto por el plan de estudios y las certificaciones y titulaciones que reciben los egresados. El cuarto aspecto concierne al currículo prescrito para la formación del profesorado de educación básica. El quinto aspecto alude a la incorporación de los egresados de los programas de formación inicial docente a la carrera magisterial.

IV.2.1 Marco jurídico de la formación inicial y continua

Desde el punto de vista legal la elite gobernante brasileña ha instituido un aparato normativo que establece los compromisos y los alcances del gobierno federal y de los estados con sus ciudadanos respecto a la educación. Actualmente este aparato legal, en el ámbito más general, está constituido por la Constitución de la República Federativa de Brasil y la Ley de N° 9.394 que establece las directrices y bases de la educación nacional, con base en esta ley los estados y los municipios, de conformidad a sus competencias constitucionales, sancionan sus propias leyes complementarias en materia educativa. Con menor jerarquía están los decretos establecidos

por el poder ejecutivo y las resoluciones fundadas en la opinión argumentada de una comisión bicameral del poder legislativo.

La Constitución de la República Federativa de Brasil reconoce a la educación como un derecho social. Asimismo, ordena reconocer el valor de los profesionales de la educación escolar garantizándoles, de acuerdo con la ley, planes de carrera docente e ingreso a la misma mediante concurso público de pruebas y títulos (Assembleia Nacional Constituinte, 1988). La Ley de N° 9.394 de 1996 que establece las directrices y bases de la educación nacional (LBD) está subordinada a las disposiciones constitucionales. Cabe destacar que la primera ley de esta naturaleza fue promulgada en 1961 con el N° 4.024 y sustituida en 1971 por la Ley N° 5.692. Actualmente está en vigencia la Ley N° 9.394 (Cardoso, 1996). Esta ley norma en el ámbito nacional la base común del currículo, la carga horaria mínima de trabajo en las aulas, las formas de calificación que acreditan el tránsito de los estudiantes por los distintos grados y niveles de escolaridad; promueve la descentralización y autonomía de las escuelas y universidades, además determina la creación de mecanismos de evaluación regular de la educación brasileña. También promueve la autonomía de los sistemas de enseñanza y la valoración del docente y de su profesión en los términos de la ley.

De hecho, el título VI de la Ley N° 9.394 está dedicado a los profesionales de la educación. En el artículo 62 establece que la formación inicial del profesorado para actuar en la educación básica se desarrolla en instituciones de educación superior (universidades e institutos superiores), asimismo, establece como formación mínima para la docencia en educación infantil y en los primeros cinco años de la escuela primaria la ofrecida en el nivel de enseñanza media, en la modalidad normal. Ambas instituciones obligatoriamente diseñan los planes de estudio de formación docente a partir de lo dispuesto en la Base Curricular Nacional Común establecida mediante resolución emitida por el Consejo Nacional de Educación. Esta institución también instituye mediante resolución las directrices curriculares nacionales y la base nacional común para la formación inicial y continua del profesorado de educación básica. También dispone que la Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, en colaboración, promuevan la formación inicial y continua del profesorado de la enseñanza básica, lo incentiven mediante programas de becas, y establezcan mediante ley complementaria el plan de carrera docente de sus sistemas de enseñanza de educación básica en los términos de la legislación vigente.

Por otro lado, el Plan Nacional de Educación (PNE) define los objetivos y metas de la educación en todos los niveles del sistema educativo brasileiro a ser implementados en un plazo de diez años. Conforme a lo establecido

en la Ley N° 9.394 la Unión es responsable de su elaboración con la colaboración de los Estados, el Distrito Federal y los Municipios. Actualmente el PNE aprobado mediante Ley 13.005 de 2014, establece en las metas 15 y 16 estrategias que aluden al desarrollo de acciones orientadas a la formación inicial y continua del profesorado de educación básica.

En resumen, este marco jurídico rige la formación inicial y continua del profesorado de educación básica. Intenta construir una imagen del ser y el hacer docente basada en la competitividad y el individualismo, y de este modo dirigir la vida y los modos de gobierno escolar, el desarrollo curricular, los modos de gobierno en la escuela, etc. Si bien, este marco jurídico influye fuertemente en las prácticas del profesorado, estos también construyen significados y sentidos que resisten y amplían los márgenes de lo establecido normativamente.

IV.2.2 *Instituciones a cargo de formación inicial del profesorado de educación básica*

Conforme señalamos en el capítulo primero las escuelas normales han sido pioneras en la formación del profesorado de educación básica. A partir de la tercera década del siglo XX incursionaron las universidades en esta tarea. La historia de estas instituciones está marcada por cambios y continuidades promovidos por las elites que controlaron el gobierno. Actualmente, la LDB de 1996 establece que la formación inicial del profesorado para la enseñanza en los niveles de la educación básica se da en instituciones de enseñanza superior públicas y privadas y en instituciones de enseñanza media, modalidad normal (Cardoso, 1996).

Las instituciones de enseñanza superior de conformidad con la organización del sistema educativo brasileiro, administrativamente se enmarcan en los sistemas de enseñanza federal, de los estados y del Distrito Federal, y de los sistemas municipales de enseñanza. En el ámbito de su organización académica según el artículo 8 del Decreto N° 2.306 de 1997 se agrupan en universidades, centros universitarios, facultades integradas, facultades e institutos o escuelas superiores (Cardoso, 1997). También, según la Ley 11.982 en este ámbito son considerados los Institutos Federales (IF) y los centros federales de educación tecnológica (CEFET)) (Lula Da Silva, 2008). Estos forman parte de la red federal de educación profesional, científica y tecnológica. En la tabla 1, elaborado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021), se muestra el número de instituciones de educación superior.

Tabla 1. Instituciones de educación superior por categoría administrativa

Categoría administrativa	Total, general	Organización académica			
		Universidad	Centro universitario	Facultad	IF y CEFET
Total	2,608	198	294	2,076	40
Pública	302	108	11	143	40
• Federal	110	63	1	6	40
• Estadual	132	40	1	91	
• Municipal	60	5	9	46	
Privada	2,306	90	283	1,933	

Fuente: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021).

Como se puede observar, 88.4% (2,306) de instituciones son privadas y 11.6% (302) son públicas. Del total de instituciones la mayoría (79.6%) son facultades y de estas el 93.1% son de administración privada, ocurre lo mismo con los centros universitarios (11.3%) que en su mayoría son de administración privada (96.3%). Por el contrario, las universidades representan el 7.6% de las instituciones de enseñanza superior y son en su mayoría (54.5%) de administración pública.

Ahora bien, de acuerdo con el Decreto N° 2.306 las universidades forman profesionales en el nivel superior y desarrollan las funciones de enseñanza, investigación, difusión y extensión. Tienen autonomía y no necesitan permiso del Ministerio de Educación para crear cursos de grado y posgrado. Los Centros universitarios, al igual que las universidades gozan de autonomía, son multidisciplinarios y ofrecen programas de grado y posgrado. Cabe agregar que en este decreto no hay referencias y definiciones en relación con las facultades integradas y facultades; aunque, según Marim y Manso (2018) las facultades son instituciones especializadas en alguna área del conocimiento, no tienen autonomía por tanto necesitan autorización del Ministerio de Educación para crear nuevos programas de grado y posgrado. Los institutos federales son instituciones de educación superior, básica y profesional especializadas en la educación profesional y tecnológica en las diferentes modalidades de enseñanza.

Según el censo de educación superior de 2019 en estas instituciones se ofrecen 40,427 cursos de pregrado en diferentes áreas generales de conocimiento, de estos el 27% (10,714) son ofrecidos por instituciones públicas y 73% (29,713) por instituciones privadas. Entre las 10 áreas generales de

conocimiento en las que se agrupan los cursos, el área de educación ocupa el segundo lugar con 18,9% (7,647); del total de estos cursos 50.2% (3,838) se ofrecen en instituciones públicas y 49.8 % (3,809) en instituciones privadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Ahora bien, según LDB de 1996 los institutos superiores de educación también forman profesores para la enseñanza en la educación básica. De acuerdo con la Resolución CP N° 1, del 30 de septiembre de 1999, estas instituciones se dedican a la formación inicial, continua y complementaria para el magisterio de la educación básica. Pueden ofrecer los siguientes cursos y programas: curso superior normal para obtener una licencia profesional para la educación infantil y los primeros grados de la escuela primaria; curso de licenciatura para la formación de profesores en los últimos años de la educación primaria y secundaria; programas de educación continua para actualizar a los profesionales de la educación básica en los diferentes niveles; programas especiales de formación pedagógica para egresados de otras áreas que deseen impartir docencia en áreas específicas de los grados finales de la educación primaria y secundaria; cursos profesionales de posgrado para la educación básica. Asimismo, se pueden organizar como un instituto superior en sí mismo, en una facultad, en una facultad integrada o en una escuela superior; como unidad de una universidad o un centro universitario; como coordinación única de cursos impartidos en diferentes unidades de una misma institución (De Aguiar, 1999).

Por otro lado, las escuelas de enseñanza media en la modalidad de formación de profesores (normal) están autorizadas para formar profesores para actuar como docentes en la educación infantil y en los cinco primeros años de la enseñanza fundamental. La enseñanza media es la etapa final de la educación básica y tiene una duración mínima de tres años. Brinda formación general y posibilita la continuidad de los estudios en el nivel superior. En la modalidad de educación profesional del nivel medio prepara para el ejercicio de profesiones técnicas en un lapso de tres a cuatro años. Y en la modalidad de formación de profesores de nivel medio acepta a los egresados de la enseñanza fundamental que aspiran a ejercer la docencia (De Oliveira, 1999). Según el censo del 2019 en la educación profesional técnica de nivel medio se inscribieron 1,874.974 jóvenes, de estos 64,222 (3.4 %) se inscribieron en la modalidad normal/magisterio (Todos pela educação, 2020: 90).

En conclusión, las instituciones al servicio de la formación inicial y continua del profesorado de educación básica están reguladas externamente por el aparato normativo que aludimos anteriormente y que imponen una

perspectiva política, cultural y pedagógica. Como unidades sustantivas en las que se inscriben experiencias pedagógicas construyen un saber especializado en este campo y un sentido común que legitiman sus relaciones. Si bien, tienen autonomía relativa y marcan sus propios ritmos en algunas aspectos culturales, sociales y académicos, están invadidas por las ideologías provenientes del mercado.

IV.2.3 *Niveles de formación del profesorado de educación básica*

Como señalamos anteriormente la LDB destaca la formación inicial y continua del profesorado como una variable clave para la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Más concretamente, los artículos 62 y 63 especifican los tipos y modalidades de los cursos de formación inicial y sus responsables. Esto se conecta con la titulación o certificación requerida para el ejercicio de la docencia en el sistema público de enseñanza. Esta certificación está asociada a dos niveles de formación: nivel medio en la modalidad normal, nivel superior en cursos de licenciatura ofrecidos por instituciones de educación superior y en cursos de posgrado ofrecidos por estas instituciones en el marco de la formación continua.

El curso de formación docente normal a nivel medio está integrado a la enseñanza media. A este curso pueden acceder estudiantes egresados de la enseñanza fundamental, si son admitidos cursan un plan de estudios completo de una duración mínima de 3,200 horas distribuidas en cuatro años (De Oliveira, 1999). Al concluir este periodo de estudios los egresados obtienen un diploma que los habilita para desempeñarse como docentes en la educación infantil y en los primeros cinco años de la enseñanza fundamental. De acuerdo con Gatti, Siqueira de Sá, Dalmazo, y Albieri (2019) los docentes formados en este nivel aspiran a continuar estudios del nivel superior en cursos dirigidos a los profesores de las escuelas públicas o en cursos regulares de licenciatura ofrecidos por instituciones públicas o privadas.

En consonancia con la LDB las instituciones de educación superior públicas y privadas ofrecen programas de grado en el nivel de licenciatura orientados a la formación inicial del profesorado de educación básica. Fundamentalmente, estas instituciones ofrecen los grados académicos de Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura Específica. La primera habilita a sus egresados para que ejerzan laboralmente como docentes en la enseñanza infantil y la enseñanza fundamental. También, pueden desempeñarse en labores de gestión, supervisión y orientación educativa. Las licenciaturas específicas (por ejemplo: Licenciado en Educación Rural-

Matemáticas; Licenciatura en Educación Física; Licenciatura en Filosofía, etc.) permiten a sus egresados desempeñar las funciones de docente en áreas especializadas en los últimos cuatro años de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media.

Los egresados de la enseñanza media que aspiran continuar sus estudios en estas licenciaturas deberán someterse a un proceso de selección. Este proceso es determinado por las instituciones de educación superior y puede ser realizado mediante diversas modalidades: examen de ingreso, examen nacional de educación media (ENEM), evaluación seriada, entrevistas, análisis de registros escolares, examen prueba electrónica, prueba programada y prueba de pericia específica (Marim y Manso, 2018). Por ejemplo, la Universidad Federal de Recôncavo de Bahía implementa el Sistema de Selección Unificado (SISU) gestionado por el Ministerio de Educación. En el marco de este sistema las universidades públicas ofrecen lugares en sus licenciaturas a los candidatos que participan en el ENEM. El proceso selectivo de SISU se realiza al inicio de cada semestre (dos veces al año) y los aspirantes deben inscribirse en él a través de internet. Al final de la etapa de inscripción, el sistema selecciona automáticamente a los candidatos mejor clasificados en cada licenciatura de acuerdo con sus calificaciones de ENEM y eventuales ponderaciones. Sólo se considerarán seleccionados los candidatos clasificados dentro del número de lugares que ofrece SISU en cada licenciatura (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, s/f).

En lo referente a la titulación, una vez que los estudiantes han completado con éxito sus estudios de licenciatura presentan y defienden un trabajo de conclusión de curso para obtener la certificación y el diploma correspondiente. Cada institución de educación superior posee sus propias reglas y exigencias de producción y defensa de los trabajos de conclusión de curso. Generalmente las opciones más comunes son las monografías y las relatorías de las prácticas profesionales (estágios).

Estas certificaciones y diplomas registrados y reconocidos de conformidad al artículo 48 de la LDB tienen validez nacional y confirman la formación recibida por el titular. En este sentido, los habilita para desempeñarse como docentes en los sistemas de enseñanza; asimismo para continuar estudios en el nivel superior (posgrado).

Importa dejar sentado, además, que existen las modalidades de formación docente para aquellos que ejercen la docencia con escolaridad media o inferior y segunda licenciatura para docentes que ya poseen algún grado académico pero que trabajan en áreas distintas de su formación académica. En el primer caso la licenciatura está destinada a cualificar a los docentes que ejercen la labor de enseñanza sin la titulación correspondiente y

se ofrecen como licenciaturas en pedagogía y licenciaturas específicas. De acuerdo con el anuario estadístico, 5.5% del profesorado de educación básica aún tiene nivel de escolaridad de enseñanza media y 0.3% enseñanza fundamental (Todos pela educação, 2020).

Por otro lado, es fundamental que el profesorado continúe desarrollando sus capacidades profesionales durante su carrera docente. Esta idea presupone que la cualificación del profesorado puede contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En Brasil los programas complementarios que apuntan hacia la formación continua del profesorado del sistema de educación pública están regulados por leyes y resoluciones. Entre estas normas, actualmente, destacan tres.

La primera norma es la LBD. En esta, Oliveira y Batista (2016) destacan tres aspectos: primero, los términos capacitación en servicio, perfeccionamiento profesional continuo y entrenamiento en servicio que aparecen en la ley para nombrar a la formación continua traducen una concepción de educación y docente que se concreta en políticas de formación docente técnico-instrumental guiadas por una perspectiva compensatoria. Segundo, la formación continua es considerada como un derecho del profesorado y como un instrumento de valorización profesional. Tercero, la caracterización de la formación continua como formación en servicio compensatorio ha dado lugar al surgimiento de programas especiales centrados en aspectos curriculares y metodológicos de dudosa calidad.

También, el Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado por Ley N° 13.005, de 25 de junio de 2014 alude a la formación continua. Específicamente la meta 15 pretende que todos los profesores de educación básica obtengan formación del nivel superior en licenciaturas relacionadas con las áreas de conocimiento en las que se desempeñan, y la meta 16 aspira a que el 50% del profesorado de educación básica obtenga formación superior del nivel de posgrado y que todos reciban formación continua en sus áreas de desempeño (Rousseff, 2014).

Consideremos ahora la Resolución CNE/CP N° 1, del 27 de octubre de 2020 que establece las directrices curriculares nacionales y la base nacional común para la formación continua de los profesores de educación básica (Guimarães, 2020). Esta dispone que los procesos de formación continua promuevan el desarrollo de competencias vinculadas a las dimensiones: conocimiento profesional, práctica profesional (pedagógica e institucional) y compromiso profesional. En torno a estas dimensiones se organizan las competencias específicas prescritas en la base nacional común para la formación inicial de profesores de educación básica. En realidad, priorizan el

conocimiento pedagógico de los contenidos, el uso de metodologías activas de aprendizaje y el trabajo colaborativo entre pares.

La formación continua para el profesorado del sistema de enseñanza pública es ofrecida por instituciones de educación superior, organizaciones especializadas y los órganos formativos de los sistemas educativos del país. De acuerdo con Resolución CNE/CP No 1 estas instituciones deben organizar la formación continua en: cursos de actualización con una carga horaria mínima de 40 horas, cursos y programas de extensión con carga horaria flexible, cursos de capacitación con un periodo mínimo de 180 horas. Asimismo, los cursos de posgrado: especialización con un periodo mínimo de 360 horas, maestría académica o profesional y doctorado ofrecidos por instituciones de educación superior de acuerdo con las normas establecidas por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES). Esta institución es una fundación del Ministerio de Educación que tiene como propósito expandir y consolidar los posgrados en todos los estados de la Federación, también tiene entre sus funciones la promoción de la formación inicial y continua del profesorado de educación básica en formatos presenciales y a distancia.

En definitiva, en Brasil la formación inicial docente no se limita al nivel superior ya que también las escuelas del nivel medio, en la modalidad normal forman maestros para actuar como docentes en la educación infantil y en los cinco primeros años de la enseñanza fundamental. A este nivel acceden generalmente estudiantes económicamente modestos y de zonas rurales que ven en este nivel de estudios un carril para el trabajo y para la continuación de estudios superiores si logran ocupar un lugar en la carrera docente. Subyace aquí una perspectiva que reproduce un circuito inadmisibles de desvalorización de la profesión docente sometándolo al requerimiento del mercado al tiempo que condena a los sectores populares a una instrucción básica mientras que premia a un sector reducido con la educación superior y de posgrado.

IV.2.4 *Currículum de la formación inicial docente*

Conforme señalamos en el capítulo primero, desde principios del siglo XXI las directrices curriculares nacionales son los instrumentos que utiliza el Estado brasileiro para regular la formación académica del profesorado. El movimiento histórico de estas regulaciones registra continuidades, actualizaciones y controversias sujetas a los vaivenes políticos y a los intereses de la clase dominante. De hecho, el Consejo Nacional de

Educación (CNE) ha elaborado, modificado y aprobado tres resoluciones (CNE/CP N° 01/2002, N° 2/2015 y N° 2/2019) que establecen directrices curriculares nacionales para la formación inicial del profesorado de educación básica.

Actualmente, la Resolución CNE/CP N° 2 del 20 de diciembre de 2019 instituye las directrices curriculares nacionales y la base nacional común para la formación inicial de profesores para la educación básica (BNC-Formación) (Liza Curi, 2019). Las instituciones de enseñanza superior públicas y privadas están obligadas a actualizar sus proyectos pedagógicos de curso (licenciatura) conforme a estas normas en un plazo máximo de tres años.

La BNC-Formación prescrita en esta resolución tiene como referencia la base nacional común curricular de las etapas de educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media del nivel de educación básica. En este sentido, el plan de estudios para la formación del profesorado de la educación básica integra las 10 competencias generales previstas en la base nacional común curricular. Además de las competencias generales, la BNC-Formación establece competencias específicas que las instituciones de educación superior deben considerar en los proyectos pedagógicos de curso o licenciatura que ofrecen. En la tabla siguiente (2) se muestra la organización de las competencias que deben desarrollar los futuros docentes durante su formación inicial.

Tabla 2. Dominios, competencias y habilidades del currículo de formación docente

DOMINIOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES
Conocimiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Domina los objetos de conocimiento y sabe enseñarlos. • Demuestra conocimientos sobre los estudiantes y cómo aprenden. • Reconoce los contextos. • Conoce la estructura y gobernanza de los sistemas educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 21 habilidades asociadas a las competencias específicas.
Práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica acciones de enseñanza para lograr aprendizajes efectivos. • Crea y sabe gestionar entornos de aprendizaje. • Evalúa los aprendizajes de los alumnos y los procesos de enseñanza. • Conduce prácticas pedagógicas orientadas al logro de competencias y habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • 22 habilidades asociadas a las competencias específicas.

Tabla 2. *Continuación*

DOMINIOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	HABILIDADES
Compromiso profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Se compromete con su propio desarrollo profesional. • Se compromete con el aprendizaje de los estudiantes y pone en práctica el principio de que todos son capaces de aprender. • Participa en el Proyecto Pedagógico de la escuela y en la construcción de valores democráticos. • Se compromete profesionalmente con las familias y la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • 19 habilidades asociadas a las competencias específicas.

Fuente: Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

Las competencias generales y las competencias específicas organizadas en torno a los tres dominios articulados entre sí configuran los marcos curriculares específicos que elaboran las instituciones de educación superior públicas y privadas para orientar la formación inicial del profesorado. En este sentido, se podría decir que la BNC-Formación configura una visión de la profesión docente circunscrita a esos dominios, competencias y habilidades que deben traducirse en resultados comunes para todo el país. De acuerdo con Queiroz (2020: 96-97) “Tal concepção de formação, baseada na pedagogia das competências, tão fortemente defendida neste marco regulatório, amálgama uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva”.

Ahora bien, la BNC-Formación también prescribe la organización del tiempo curricular en tres bloques y asocia a cada uno de ellos los aprendizajes que considera fundamentales. Todas las licenciaturas destinadas a la formación inicial del profesorado deben organizar sus planes de estudio considerando una carga horaria mínima total de 3200 horas distribuidas en los tres bloques. La tabla 3 resume esta forma de organización.

Cabe destacar que para los licenciados que realizan estudios para una segunda licenciatura el tiempo curricular mínimo obligatorio es de 1120 horas. Para los graduados no licenciados la habilitación para la docencia en el nivel de enseñanza básica se da en los cursos (licenciaturas) de Pedagogía y deben ser realizados con una carga horaria mínima de 760 horas.

En suma, actualmente la formación docente inicial y la formación continua está orientada por una visión tecnocrática. Esto supone que el profesorado debe poseer una cultura escolar homogénea y encarnar los aspectos técnicos de la docencia para desempeñar con precisión la tarea

Tabla 3. Organización del tiempo curricular según bloques y licenciaturas

Tiempo curricular	Licenciaturas		
	Formación de profesores de educación infantil	Formación de profesores de años iniciales de enseñanza fundamental	Formación de profesores de años finales de enseñanza fundamental y de enseñanza media
Grupo I, 800 horas. Formación común a todas las licenciaturas	Conocimientos científicos, educacionales y pedagógicos: <ul style="list-style-type: none"> • Currículo y sus marcos generales. • Didáctica y sus fundamentos. • Metodologías y prácticas de enseñanza. • Gestión escolar. • Fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos de la educación. • Teorías del aprendizaje. 		
Grupo II, 1600 horas. Conocimientos específicos relacionados con la etapa de enseñanza básica y sus componentes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos relacionados con la educación, el lenguaje y la matemática. • Conocimientos relacionados con los contenidos específicos de las áreas, componentes, unidades temáticas y objetos de conocimiento de la BNCC concernientes a la etapa de educación infantil. • Dominio pedagógico de esos contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos relacionados con la educación, el lenguaje y la matemática. • Conocimientos relacionados con los contenidos específicos de las áreas, componentes, unidades temáticas y objetos de conocimiento de la BNCC concernientes a los primeros años de la etapa de enseñanza fundamental. • Dominio pedagógico de esos contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos relacionados con la educación, el lenguaje y la matemática. • Conocimientos relacionados con los contenidos específicos de las áreas, componentes, unidades temáticas y objetos de conocimiento de la BNCC concernientes a finales de enseñanza fundamental y de enseñanza media. • Dominio pedagógico de esos contenidos.
Grupo III, 800 horas. Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Articulada desde el primer año con los estudios y la práctica previstos en los componentes curriculares. • 400 horas de prácticas supervisadas en un entorno de enseñanza y aprendizaje; y 400 horas a lo largo de la licenciatura, entre las temáticas de los Grupos I y II. • La práctica pedagógica debe estar acompañada de un profesor de la institución educativa y de un profesor experimentado de la escuela donde el alumno la realiza. 		

Fuente: Resolución CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

de transmitir los saberes curriculares, y disciplinar a los alumnos. En este sentido todas las instituciones que ofrecen programas de formación docente inculcan a los futuros docentes las competencias generales y específicas (profesionales) prescritas en la BNC-Formación.

IV.2.5 *Incorporación a la carrera docente*

El ingreso, la permanencia y la progresión del profesorado en las carreras docentes de las redes de enseñanza de la Unión Federal, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios está regulado por un entramado legal que tiene su base en la Constitución de la República Federativa del Brasil (CF) de 1988. Esta determina la organización de planes de carrera docente en todas las redes de educación pública y el ingreso a ella mediante concurso público de pruebas y títulos (Assembleia Nacional Constituinte, 1988). La Ley de Directrices de Bases de la Educación Nacional (LDB) actualmente en vigencia, reafirma esta disposición constitucional e instituye mecanismos como la evaluación del desempeño y los títulos o habilitaciones para que el profesorado progrese en la carrera docente (Cardoso, 1996). Y las Directrices Nacionales para los Planes de Carrera y Remuneración de los Profesores del Magisterio de Educación Básica Pública fijan las bases para la definición de las carreras docentes (Callegari, 2009). Con base en esta norma la Unión Federal, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios han promulgado leyes complementarias que determinan la organización de las carreras docentes de las redes de enseñanza pública de sus jurisdicciones.

Es oportuno ahora señalar que Almeida (2019) ha investigado las carreras de los profesores en los 26 estados y en el Distrito Federal. En su estudio considera que las carreras docentes organizan de forma escalonada los cargos docentes a los que el profesorado accede mediante concurso público de acuerdo con los criterios establecidos en la legislación y cada posición implica diferentes responsabilidades y mayor remuneración. Según el autor en todas las unidades federales las carreras docentes articulan tres dimensiones: estructura, progresión y remuneración. En la dimensión estructura identifica cuatro características: a) el vínculo jurídico del profesorado titular con los entes federativos que puede ser con base en estatutos propios o las leyes de trabajo, b) la organización del profesorado en una o múltiples carreras de acuerdo con etapas, niveles o modalidades de la educación básica. Por ejemplo, el Estado de São Paulo organiza a los profesores en dos carreras: profesores de educación básica I (años iniciales de la enseñanza fundamental) y profesores de educación básica II (años finales

de la enseñanza fundamental y la enseñanza media) c) el requisito legal vigente para el ingreso a la carrera. Por ejemplo, la mayoría de los estados admiten el ingreso a la carrera docente al profesorado con formación superior del nivel de licenciatura o bachillerato con complementación pedagógica, otros estados continúan admitiendo en la carrera docente a profesores con formación en el nivel medio modalidad normal, y d) la organización y el número de las jornadas de trabajo de las que el profesorado puede ser titular, estas van de una a cuatro jornadas y de 10 a 40 horas semanales.

La dimensión progresión se refiere a los criterios que el profesorado debe cumplir si aspira a transitar de una posición a otra dentro de la carrera, y al tiempo necesario para que alcance el punto máximo en esta. Almeida (2019) ha identificado en las carreras docentes de las 27 unidades federales una serie de criterios que los agrupa en: criterios tradicionales y criterios contemporáneos. Los criterios tradicionales son el tiempo de servicio, la habilitación profesional, los estudios de posgrado, la participación en eventos académicos, producción de materiales, asistencia y puntualidad. Los criterios contemporáneos son el perfeccionamiento, la permanencia en la misma escuela, la evaluación del desempeño, las pruebas de conocimiento, el desempeño de los alumnos en evaluaciones externas, certificaciones y número de plazas para el ascenso de nivel en la estructura de las carreras.

Ahora bien, las carreras docentes de la mayoría de las unidades federales combinan esos criterios. En particular, la carrera docente del Estado de Mato Grosso se organiza con base en tres cargos de carrera (profesor, técnico administrativo educacional y apoyo administrativo educacional). El cargo de profesor comprende cinco clases (A, B, C, D, E) y cada clase se desdobra en 12 niveles. El profesorado con estudios de grado superior en el nivel de licenciatura ingresa mediante concurso público a la clase “B” de la carrera docente; después de tres años puede promocionarse a la clase siguiente “C” acreditando estudios de especialización, también puede progresar de un nivel a otro dentro de la misma clase previa presentación y aprobación de la evaluación de desempeño. Cada una de las clases y niveles está asociada a incrementos salariales (Martins, 1998).

La dimensión remuneración se refiere al salario que perciben los maestros. En todas las unidades federales este tiene como base los valores del piso salarial profesional nacional para los profesionales del magisterio contenidos en la Ley N° 11.738 (Lula Da Silva, 2008). De acuerdo con Clementino y Fraga (2020) las condiciones salariales y laborales del profesorado que trabaja en las redes públicas de enseñanza son diferentes y desiguales; esto debido a que las carreras docentes son diferentes entre unidades federativas y estas no tienen la misma capacidad financiera. A

este problema se suma la existencia de un gran número de docentes que están laborando mediante contratos temporales, en efecto, los autores en referencia señalan que entre los años 2009 y 2017 el porcentaje de profesores con contratos temporales subió de 20 a 22%.

Consideraciones finales

Históricamente las instituciones formadoras de docentes, escuelas normales y universidades adecuaron sus programas de formación a las transformaciones producidas en la estructura de los sistemas escolares, a las ideas pedagógicas en boga y a los vaivenes sociopolíticos que envuelven el trabajo escolar. Esto no ha impedido que al interior de estas instituciones emerjan otras significaciones y prácticas educativas que siguen orientando la docencia.

Merece la pena destacar que el trabajo docente y la formación del profesorado para ejercer esa tarea sigue siendo el centro de grandes expectativas, y a la vez, es foco de fuertes cuestionamientos y afanes por imprimirle cierta dirección concordante con la ideología y las prácticas hegemónicas imperantes (Giroux, 1998). Ciertamente la formación del profesorado de educación básica en Brasil, actualmente, está regulada y moldeada por un entramado de leyes que acompañan a un núcleo de políticas educativas de modernización neoliberal. Entre estas destacan las directrices curriculares nacionales y la base nacional común para la formación inicial de profesores para la educación básica actualmente en vigencia. Con base en estas orientaciones generales todas las instituciones formadoras de docentes deben implementar el modelo por competencias en sus proyectos curriculares. Este modelo de formación docente concibe al profesorado como técnicos que desempeñan con eficiencia y eficacia la tarea docente.

Ahora bien, desde el periodo monárquico brasileiro hasta la tercera década del siglo XX el normalismo marcó fuertemente la formación docente. Según Southwell (2021) el normalismo como discurso pedagógico desarrollado en las escuelas normales rebasó el sistema escolarizado y se extendió a la difusión de la cultura letrada. Asimismo, forjó la identidad docente y se convirtió en un modelo de pensamiento para muchas generaciones de profesores. Las escuelas normales brasileiras como proyecto institucional nacieron atadas a la escuela primaria y a partir de la segunda década del siglo XX avanzaron a convertirse en escuelas del nivel post-primario. Estas instituciones además de dar sostén a la expansión de la escolarización mediante la formación de un cuerpo docente nacional construyeron una

forma de hacer y ser maestro, que aún está presente en el sistema educativo brasileiro.

Por otro lado, a partir de la tercera década del siglo XX el interés por elevar la cualificación de la formación docente, la enseñanza normal adquirió el nivel de estudios de segundo grado equivalente a la educación secundaria, se estandarizó el tiempo de formación en los cursos de enseñanza normal y las disciplinas que conformaron el plan de estudios. Asimismo, la universidad intervino en la formación docente mediante cursos de pedagogía (para profesores de enseñanza normal) y licenciaturas para profesores de educación secundaria. Finalmente, en el periodo de la dictadura la educación normal se diluyó en una de las múltiples habilitaciones profesionales ofrecidas en la enseñanza secundaria.

V

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES COLOMBIANOS

@

PATRICIA DUCOING WATTY

Este capítulo se encuentra conformado por dos secciones. En la primera se abre la temática de la formación de docentes con base en un panorama necesariamente limitado del proceso de institucionalización de la escuela normal del siglo XIX hasta llegar a la revisión de los últimos procesos experimentados en torno a la formación en las postrimerías del siglo XX. Esta sección está estructurada por tres tópicos: 1. Refundación de la escuela normal: de la pedagogía lancasteriana a la pestalozziana. 2. Los avatares de la formación de docentes entre normales y universidades en la primera mitad del siglo XX. 3. Normalistas, bachilleres y universitarios: docentes de educación básica. La segunda sección consiste en un acercamiento a la formación de docentes de básica en el escenario actual, para lo cual se abordan tres incisos: 1. El marco político-jurídico de la formación; 2. El sistema colombiano de formación de docentes y 3. Instituciones a cargo de la formación docente.

Como en varios países europeos, el ánimo revolucionario de Francia penetró en las colonias iberoamericanas, y la traducción de *Los derechos del hombre y del ciudadano* (Assemblée Nationale, 1789) —que promovía la

igualdad de todos los ciudadanos, así como sus derechos— representó uno de los elementos detonantes de la independencia colombiana ante el descontento de la población y la pretensión de poner un alto a la explotación de la monarquía española. El proyecto independentista, cuyo correlato era la construcción del Estado, es acompañado de la preocupación por la ilustración del pueblo: “Que la educación pública es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las primeras ventajas que los pueblos deben conseguir de su independencia y libertad” (Restrepo, Santamaría y Soto, 1821: 104-105).

Es en 1821, en el marco del Congreso de Cúcuta, emprendido con el fin de unificar las provincias de la Nueva Granada y la Confederación Venezolana, que se constituyó la Gran Colombia, integrada por Colombia, Panamá y Venezuela, y más tarde, Quito. Se elaboró una nueva Constitución (Peña *et al.*, 1821) que vino a ratificar la *Ley Fundamental de la República de Colombia* (Bolívar, 1819), de Angostura en 1819, a partir de la cual se estableció un gobierno republicano central, quedando en la presidencia Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander como vicepresidente.

En este contexto y ante la demanda de escolarización de los ciudadanos, la formación de los docentes se inició en el siglo XIX con la creación de escuelas normales basadas en el modelo lancasteriano, a partir de la promulgación de la *Ley del 6 de agosto*, en la que se estipulaba (Congreso General de la República de Colombia, 1821: 112): “Se autoriza al mismo Poder Ejecutivo para que mande establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que allí se vaya difundiendo a todas las provincias”. Por tanto, desde el inicio de la República, con el objeto de que la instrucción se expandiese a todos los pobladores y se propagara el ideal republicano, la enseñanza mutua fue adoptada como el método único para todo el territorio. A cargo de fray Sebastián Mora, fraile franciscano, en Bogotá se fundó, en 1822, la primera de tres escuelas normales lancasterianas, ordenadas por Santander (Bogotá, Caracas y Quito), en cada una de las cuales se aceptaría a por lo menos un estudiante de alguna provincia cercana para que aprendiese el método y pudiera introducirlo en otros lugares. La expansión de la escuela lancasteriana significó un gran apoyo que se constató con la apertura de escuelas y pago a maestros y, en consecuencia, la expansión de la instrucción.

Si bien, la normal de Bogotá solamente sobrevivió un año, Santander nuevamente emitió, en 1826, una legislación para organizar las escuelas normales, aun cuando no logró concretar su proyecto por falta de recursos y de maestros que las atendieran. En la década de los cuarenta del

siglo decimonónico, se instituyó nuevamente la escuela normal en Bogotá, cuya vida se extendió por veinte años para desaparecer posteriormente. En suma, la escuela normal en la primera mitad del siglo nunca logró consolidarse.

V.1 Hacia la institucionalización de la formación de docentes para la educación básica

La temática de esta primera parte alude a un breve recorrido del proceso de instauración de la formación docente para preparar a los profesores que habrían de hacerse cargo de las escuelas primarias, cuyo despegue, tras el movimiento independentista, en el siglo XIX, estuvo signado por la intención de emprender la tarea educadora para la formación de los nuevos ciudadanos y para el desarrollo del país, mediante la construcción de un sistema educativo a partir de la creación de las instituciones de primeras letras.

V.1.1 *Refundación de la escuela normal: de la pedagogía lancasteriana a la pestalozziana*

Con la instauración de la *Constitución de 1853* (Obando *et al.*, 1853) –cuya vigencia se extendió hasta 1858– se dio inicio al federalismo colombiano (1853-1886), por el cual se concedían facultades a las provincias para que elaborasen sus propias constituciones como un paso previo al establecimiento de los Estados federales. Al ser derogada la Constitución de 1858, se promulgó una más en 1865, a partir de la que se establecieron los Estados Unidos de Colombia (Convención Nacional, 1863).

Eustorgio Salgar (1870-1872), presidente de los entonces Estados Unidos de Colombia, fue un defensor y promotor de la educación, quien efectuó dos reformas muy importantes en 1870, las cuales dieron paso al tránsito del pensamiento lancasteriano al pestalozziano: la primera comprendía la organización de todo el sistema de instrucción pública y, la segunda, la creación de las escuelas normales. Ambas reformas fueron concretadas a través del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública*, cuya vigencia habría de concluir en 1886 (Salgar y Zapata, 1980). Se trata de un amplio, minucioso y fundamentado texto que recoge los postulados reformistas del liberalismo a fin de garantizar la libertad de los pobladores y formar a los ciudadanos para el uso de la lectura y la escritura fundamentalmente.

El proyecto de reforma de la instrucción pública comprendía: la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, más tarde convertida en el Ministerio de Instrucción Pública; el establecimiento de tres grandes ramos de la instrucción: la enseñanza, la inspección y la administración; la conducción e inspección de la instrucción a cargo del gobierno federal; el establecimiento de un Departamento de Instrucción Pública en cada uno de los territorios nacionales; la organización del sistema de instrucción con base en escuelas elementales, escuelas superiores y escuelas de niñas; la publicación de la revista *Escuela Normal*, como un órgano de difusión y formación para los docentes. También, se estableció la obligatoriedad de la educación de los siete a los quince años, la gratuidad y la neutralidad religiosa en la escuela elemental: la obligatoriedad, por considerar que la formación de ciudadanos requería, en cualquier democracia, hombres alfabetizados; la gratuidad, porque la instrucción sería una obligación del Estado; la laicidad, por considerar que había libertad de cultos, a fin de garantizar a todos los mismos derechos.

En relación con las escuelas normales, se puntualizaban varias cuestiones:

- El establecimiento de una institución normalista, denominada Central en la capital de la nación “con el objeto de formar maestros idóneos que rejenten las escuelas normales [cuyo objeto principal consistía] en la perfección i difusión de los métodos de enseñanza” (Salgar y Zapata, 1980: s/p).
- “La enseñanza de las Escuelas normales tendrá por objeto principal los métodos de enseñanza y todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores, pero dándoles mayor desarrollo y extensión” (Salgar y Zapata, 1980: s/p).
- La formación de maestros tendría una duración de cuatro años.
- Las asignaturas previstas eran: gramática superior, literatura castellana; francés e inglés; historia universal e historia particular de Colombia; álgebra superior, geometría, trigonometría y topografía; astronomía, geografía universal y de Colombia; dibujo lineal; física y químicas industriales; mecánica industrial; historia natural; agricultura; anatomía, fisiología e higiene; música y canto; gimnástica y calistécnica. Además de estas, se ofrecerían los siguientes cursos: traducción de francés o inglés; aplicación de ciencias a las artes y oficios, de agricultura y de economía social y doméstica; un curso normal de pedagogía para aprender la teoría de la enseñanza y el empleo de los métodos perfeccionados.

- Se contaría con alumnos internos y externos, para cuyo ingreso se requería: tener diez y ocho años, aprobar un examen, poseer un certificado médico y acreditar buena conducta moral.
- En la capital de cada estado se establecería una escuela normal para formar maestros de escuelas elementales y superiores, una escuela primaria y una sala de asilo (guardería para niños de dos a seis años) anexas a las normales para ensayar los métodos de enseñanza.

Como resultado de la expedición de este instrumento legislativo, el Decreto Orgánico de 1870, se contrataron pedagogos alemanes, cuya presencia posibilitó la transformación de la visión pedagógica del sistema educativo y del normalismo, mediante la incorporación de nuevos métodos de enseñanza para formar a los docentes. De hecho, se contrataron varias misiones pedagógicas alemanas tendentes a la instauración de las escuelas normales en las diferentes capitales del territorio¹ desde una perspectiva laica y modernizadora, esta última inspirada en el pensamiento pestalozziano. Efectivamente, se incrementó el número de escuelas normales en los diversos estados (Ver tabla 1) y se creó la Universidad Nacional de Colombia con el objeto de formar a una elite que garantizara su permanencia en las futuras generaciones que habrían de ocupar los puestos políticos.

Tabla 1. Creación de Escuelas Normales

ESTADO FEDERADO	ESCUELA NORMAL	AÑO DE FUNDACIÓN
Antioquia	Escuela Normal Nacional de Instructores de Antioquia	1 de mayo de 1872
	Escuela Normal de Instructores del Estado de Antioquia	1 de agosto de 1872
	Escuela Normal Nacional de Instructoras de Antioquia	1 de febrero de 1875
Bolívar	Escuela Normal Nacional de Instructores de Bolívar	9 de enero de 1873
	Escuela Normal Nacional de Instructores de Barranquilla	27 de agosto de 1878
	Escuela Normal Nacional de Instructoras de Bolívar	Septiembre de 1878

¹ Entre los pedagogos que se enviaron a las diversas ciudades se tiene: Gotle Wiese en Antioquía, Julio Dual Walner en Bolívar, Augsto van Gogh en Cauca, Carlos Meizler en Magdalena, Orsual Virsel en Panamá, Alberto Blumerg en Cundinamarca, Gustavo Ratlag en Tolima, Ernes Hotchik en Boyacá y Carlos Hutterman en Santander (Serrano, 2012).

Tabla 1. Continuación

ESTADO FEDERADO	ESCUELA NORMAL	AÑO DE FUNDACIÓN
Boyacá	Escuela Normal Nacional de Institutores de Boyacá	23 de septiembre de 1872
	Escuela Normal de Institutoras de Boyacá	5 de mayo de 1875
Cauca	Escuela Normal Nacional de Institutores del Cauca	1 de septiembre de 1872
	Escuela Normal Nacional de Institutoras del Cauca	1 de diciembre de 1877
Cundina- marca	Escuela Normal de Institutores de Cundinamarca	14 de marzo de 1875
	Escuela Normal Nacional de Institutoras de Cundinamarca	11 de octubre de 1872
Magdalena	Escuela Normal Nacional de Institutores del Magdalena	7 de febrero de 1873
	Escuela Normal Nacional de Institutoras del Magdalena,	1 de abril de 1875
Panamá	Escuela Normal Nacional de Institutores de Panamá	15 de junio de 1872
	Escuela Normal Nacional de Institutoras de Panamá	1 de julio de 1878
Santander	Escuela Normal Nacional de Institutores de Santander	2 de octubre de 1872
	Escuela Normal Nacional de Institutoras de Santander	1 de enero de 1874
	Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga	15 de abril de 1875
Bolívar	Escuela Normal Nacional de Institutores del Tolima	1 de noviembre de 1872
	Escuela Normal Nacional de Institutoras del Tolima	6 de mayo de 1875

Fuente: Castillo (2019: 124 y125).

Con base en la moderna orientación de la formación de educadores se buscaba sustituir el método deductivo por el inductivo, y fomentar la intuición y la racionalidad, en lugar de la memorización privilegiada por el sistema lancasteriano, así como promover el desarrollo sensitivo y moral de los alumnos. De ahí que desde la primera misión pedagógica alemana de 1870 se promovió el pensamiento de Pestalozzi en las escuelas normales con sus respectivas escuelas elementales, adjuntas a las primeras, en las cuales se ponían en práctica los conocimientos adquiridos.

El proyecto político-educativo de Salgar representó, en la historia del país, un gran avance en materia de instrucción y, sobre todo en la formación de educadores, al exigir una mejor preparación de los maestros, proponer un currículum, una organización de las escuelas normales, una regulación y evaluación para el ingreso y para la graduación, entre otros tópicos. Su influencia en la formación del magisterio quedó signada como un gran aporte para las varias generaciones que lograron reivindicar el papel del educador en la construcción de la ciudadanía. En fin, las misiones pedagógicas alemanas habrían de extenderse incluso hasta la segunda mitad del siglo XX, asesorando al Ministerio de Educación Nacional a partir de la creación de un equipo de trabajo entre colombianos y expertos alemanes.

Pese a la problemática relativa a la decadencia de la industria textil y la penetración de productos importados libremente y con bajas tarifas, la compleja relación entre Estado e iglesia,² las guerras civiles de 1876 y 1885, así como numerosos levantamientos, la reforma educativa de la década de los setenta determinó el rumbo de la educación en el país, a través de una política educativa innovadora, en concordancia con el desarrollo de la ciencia. Conviene subrayar que el conflicto iglesia-Estado durante los gobiernos de Mosquera y López Valdés supuso la expulsión de los jesuitas y de otras órdenes religiosas, así como la desamortización de los bienes del clero, entre otros. No obstante, el presidente Núñez (1884-1886) logró firmar un acuerdo con el papa León XIII, denominado Concordato, en 1887. A partir de este convenio se otorgaba un lugar a la religión católica, como un elemento definitorio del orden social que habría que reconocer, aceptar y respetar (Banrepcultural, 2021).

El último acto legislativo en materia educativa del siglo XIX fue el Decreto 0429 de 1893 (Caro y Zerda), en el cual se planteaba, una vez más, el establecimiento de escuelas normales de hombres y de mujeres en los diferentes departamentos con la finalidad de formar maestros para las escuelas primarias, en las que se enseñarían tanto los métodos de enseñanza como las materias de las escuelas primarias, aunque con mayor profundidad. Como en toda institución normalista, se habría de contar con una primaria anexa para que los futuros docentes pudiesen efectuar sus prácticas escolares. El diploma previsto para los alumnos que concluyesen su formación era de maestro de escuela primaria (Caro y Zerda, 1893). Ese Decreto mantiene elementos comunes con el expedido en 1870.

² De acuerdo con Báez (2005), las escuelas normales enfrentaron diversos problemas, entre los que destaca el relativo a las polémicas entre católicos y protestantes, además de los debates emprendidos en contra de la escuela laica.

En las últimas dos décadas del siglo XIX, el país se vio envuelto en disturbios a causa de las inconformidades y disputas por el poder entre conservadores y liberales, pero el conflicto bélico más devastador, denominado Guerra de Mil Días, se inició en 1899 para concluir en 1902. De hecho, después del proyecto del Federalismo se transitó hacia el llamado periodo de la Regeneración, impulsado por el partido conservador, los liberales independientes y la iglesia católica, con el fin de transformar la estructura del país, recuperar el orden social y avanzar hacia el progreso. En esta atmósfera, se buscaba imponer una política educativa que contribuyera a la estabilidad y crecimiento del sistema educativo con base en una enseñanza católica basada en la ciencia, a fin de promover la modernización y el progreso de la nación.

V.1.2 Los avatares de la formación de docentes entre normales y universidades en la primera mitad del siglo XX

Durante las primeras décadas del siglo XX, el poder presidencial estuvo a cargo del partido conservador, periodo en el que se sucedieron diversos gobernadores para dar continuidad a los también conservadores de fines del siglo XIX. De ahí que los gobiernos liberales subsecuentes denominaran esta etapa de la historia de la nación como “Hegemonía conservadora”, que se cerraría en 1930. Tras la caída del gobierno conservador, los liberales asumieron el poder (1930-1946) e iniciaron la modernización del país desde diversas ópticas –política, jurídica y social– con base en el modelo liberal capitalista, que reconceptualizaría la calidad de ciudadano, los derechos de los individuos, de las mujeres y de los indios, y las relaciones con la iglesia, entre otros tópicos. Este periodo es identificado como República Liberal, el cual indudablemente impactaría en las políticas educativas y en la formación de docentes.

Al inicio del siglo, la situación del país no era alentadora desde el punto de económico, como tampoco desde el social y, por tanto, de la escolarización. De acuerdo con Andrade (2011), durante la presidencia de Marroquín (1898, 1904-1908), la presencia de religiosos franceses fue importante, en el intento de reestablecer, con base en el modelo de las escuelas normales de París, un sistema colombiano de formación de docentes de primaria. En estas normales colombianas se accedía al diploma de institutores de las escuelas elementales después de cuatro años de estudios, y al de maestro superior con cinco años de formación.

Si bien el Decreto de 1893 permanecía vigente, en el periodo gubernamental de Marroquín, se expidió la Ley de 1903, por la cual se decretaba que “la instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”, motivo de conflicto entre las diversas facciones de liberales y gobernadores. En relación con las normales, se reiteraba el establecimiento de estas escuelas (una de varones y otra de mujeres) en cada una de las capitales de los diversos departamentos y, en la Normal de Cundinamarca, se impartirían enseñanzas para formar maestros que habrían de destinarse a las escuelas normales de los otros departamentos. Se anunciaba igualmente la concesión de becas para los alumnos, financiadas por el gobierno central y los departamentos (Marroquín y Uribe, 1903). A pesar de que las congregaciones religiosas desempeñaron un lugar relevante en la organización y expansión de las escuelas primarias y de las normales, la falta de recursos impidió poner en marcha todas las resoluciones adoptadas.

Como un acontecimiento sobresaliente, hacia 1917 se ordenó la celebración del Primer Congreso Pedagógico Nacional mediante un Decreto en el que se establecía (Concha y Ferrero, 2017a: 292):

Artículo 2°. El objeto del Congreso es estudiar el estado en que se hallan las varias ramas de la Instrucción Pública de la Nación, para proponer al Gobierno las reformas o mejoras que a su juicio deben introducirse, de acuerdo con los adelantos actuales de la ciencia pedagógica [...]. Artículo 3°. Las conclusiones a que llegue el Congreso serán tenidas en cuenta por el Poder Ejecutivo, ya para introducir en la Instrucción Pública las mejoras convenientes, ya para presentar a las Cámaras proyectos de ley que traduzcan los votos y aspiraciones del gremio docente nacional.

El congreso fue desarrollado con la participación de directores de normales, directores generales de instrucción pública de los departamentos, intelectuales, maestros de primaria, inspectores nacionales, rectores de universidades, profesores de facultades de la Universidad Nacional y de los colegios oficiales. En el evento se debatieron tópicos relevantes en torno al sistema educativo del país, a partir de la intervención de los diversos actores políticos: los conservadores, los liberales y la iglesia. Entre los temas polémicos que generaban tensiones destacan: las escuelas normales; los métodos pedagógicos; el papel del Estado en la conducción de la educación; la intervención de la iglesia en la educación; la pedagogía innovadora y la pedagogía conservadora; la educación pública y la educación privada. Ante la incapacidad del Estado para instaurar y mantener las escuelas normales, la disputa se centraba en que estas se encontraban en manos de la iniciativa

privada, especialmente de congregaciones religiosas que desde el siglo XIX se habían establecido en el país y que gestionaban más de 50% de la denominada educación secundaria –incluidas las normales– y universitaria.

En el mismo año de 2017, se decretó la creación de Institutos Pedagógicos Nacionales que cobrarían vida diez años después (Concha y Ferrero, 2017b).

Si bien, las propuestas del Congreso no lograron concretarse en la inmediatez, sí sentaron las bases para una transformación en la formación de los docentes, en las prácticas pedagógicas, en los métodos de enseñanza y, sobre todo, proyectaron la creación de instituciones que habrían de establecerse posteriormente.

Ciertamente, el siglo XX traería consigo innovaciones tendentes a la renovación pedagógica y la fundación de diversas instituciones. En cumplimiento de la Ley de 1917, por Decreto de 1927 y en el marco de la colaboración alemana, se estableció en Bogotá, el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (Abadía, 1927), quedando Franzisca Radke como directora. Su función consistía en formar profesoras de nivel inferior y superior, función a la que se le añadiría posteriormente una Escuela Montessori para la preparación de maestras de *kindergarten*. Esta institución sería el germen de la Primera Facultad de Educación para mujeres en 1934, de la que se derivaría la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1955.

Con la asesoría del alemán Julius Sieber, se reorganizó la Escuela Normal de Varones de Tunja, en 1926 –creada desde el siglo XIX– con base en los principios herbartianos y con el propósito de formar maestros de maestros, institución que conduciría, seis años después, a la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, la cual devendría la Universidad Pedagógica de Colombia en 1953. Hacia 1928, en esta institución se adicionó un nivel superior destinado a la formación de profesores especializados para la enseñanza normalista y la educación secundaria o bachillerato. Para tal fin se organizó el denominado “Curso Suplementario de Especialización”, anexo a la Normal de Varones, con una duración de dos años, y reservado a la formación de maestros de matemáticas, física y química. Posteriormente, se abrirían nuevas especialidades, tales como pedagogía, filología, idiomas. Hacia 1933, la especialización de pedagogía condujo a la creación de una Facultad de Ciencias de la Educación, como dependencia integrante de la Universidad Nacional, con el objetivo de preparar al personal directivo de las normales, a profesores para la enseñanza secundaria en distintas especialidades, y de normales e inspectores. La Facultad de Ciencias de la Educación se conformaría por las siguientes secciones: pedagogía, ciencias históricas y geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras,

matemáticas, idiomas (Olaya y Carreño, 1933). Ambas instituciones, el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y la Escuela Normal de Varones de Tunja fueron dirigidas por maestros alemanes.

Después de creadas las facultades de educación, en 1935, se buscó centralizar la formación de docentes, por lo que se integraron, en una sola entidad, tanto la Facultad de Educación de Tunja y el Instituto Pedagógico Nacional, como la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Bogotá, quedando inscrita en esta última, la nueva facultad.³ La organización e integración de las diferentes escuelas preexistentes en el país se llevó a cabo, en 1935, al establecerse la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia, en la que se puntualizaba que la institución se componía de facultades, escuelas profesionales nacionales e institutos de investigación, así como del Conservatorio de Música, el Observatorio Astronómico y los museos (López y Echandia, 1935). No obstante, en 1936, durante la República Liberal, esta Facultad de Ciencias de la Educación es reorganizada al convertirse en Escuela Normal Superior,⁴ con base en el modelo francés de París, bajo la dirección del gobierno, y no ya de la Universidad Nacional (López, 1936), institución que se convertiría en una de las más importantes en la formación de profesores e intelectuales colombianos, ya que ahí se formarían académicos que habrían de destacar durante la segunda mitad del siglo, gracias a la presencia de destacados profesores europeos: científicos de las áreas de ciencias naturales y exactas, y de diversas ramas de las ciencias humanas y sociales.

Por Decreto de 1938, la Normal Superior de Bogotá quedó organizada en las siguientes secciones: ciencias sociales, ciencias físicas y matemáticas, ciencias biológicas y químicas, filología e idiomas, sección industrial y bellas artes (López y Castro, 1938). La eliminación de una sección pedagógica obedeció a que, de acuerdo con el segundo rector, José Francisco Socarrás, la pedagogía no era ciencia, pero debería estar integrada obligatoriamente, junto con la psicología, al igual que la práctica pedagógica, en todas las especialidades, tal como se puede constatar en los currícula de la época. Hacia 1947, la carrera de Pedagogía fue reincorporada, pero al regreso del

³ La organización e integración de las diferentes escuelas preexistentes en el país se llevó a cabo en 1935 al establecerse la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia, en la que se puntualizaba que la institución se componía de facultades, escuelas profesionales nacionales e institutos de investigación, así como del Conservatorio de Música, el Observatorio Astronómico y los museos (López y Echandia, 1935).

⁴ Existe una diferencia relevante —no siempre comprendida en el continente latinoamericano— entre lo que se denomina en Francia “Escuela Normal Superior” y lo que en otras épocas fueron las “escuelas normales”. La primera no está destinada a la formación de docentes, sino a la investigación de un amplio abanico de ciencias básicas, de ingeniería y de ciencias sociales y humanas. Es una institución del más alto nivel académico, de donde han egresado premios nobel. Las escuelas normales, desde su origen, han estado orientadas fundamentalmente a la formación de docentes de educación de la educación obligatoria.

partido conservador se inició la reducción de recursos para la institución y se iniciaron movimientos estudiantiles. Como documenta Parra (2004), en la Escuela Normal Superior se organizaron seminarios como una modalidad de trabajo tendente a la formación inicial para la investigación.

Durante este periodo, el desarrollo de las normales fue determinante por la presencia de universitarios, lo que proyectó a los maestros como educadores y no sólo como instructores.

V.1.3 *Normalistas, bachilleres y universitarios: docentes de educación básica*

En las últimas cinco décadas del siglo XX colombiano y los inicios del actual se experimentó un escenario contradictorio. Por una parte, una creciente expansión económica y un gran desarrollo industrial y, por otra, un abandono de las zonas rurales –donde habitaba y habita en la actualidad la población más vulnerable y pobre– áreas que se convirtieron en el centro de las disputas entre liberales y conservadores, generando un prolongado ciclo de violencia. De hecho, se puede afirmar que en este periodo continuó el conflicto, la violencia, los asesinatos y la lucha armada que, paulatinamente, propiciaron la irrupción del narcotráfico, los secuestros y el terrorismo, en general.

Ciertamente, tras los 16 años de gobierno del partido liberal (1930-1946), la intitulada Restauración Conservadora⁵ marcó el inicio de la segunda mitad del siglo XX (1946-1957), caracterizada por demoler las transformaciones concretadas durante la República Liberal, dando con esto entrada a una etapa de violencia política y autoritarismo, aun cuando se continuó con el proceso de modernización económica y cultural. Es a partir de 1957 cuando se inició el periodo correspondiente al Frente Nacional (1957-1974), que representaba un pacto político entre conservadores y liberales con el fin de, por una parte, sacar del poder al dictador en turno, Rojas Pinilla (1953-1957), quien se había autoproclamado presidente y, por otra, restaurar el bipartidismo en el gobierno. En el gobierno de Rojas Pinilla se masacraron a universitarios, asesinando incluso a algunos. Después de la caída del general, “[...] el país volvió a incendiarse con más intensidad [...]. Fue una época en la que los conservadores consideraron las Escuelas Normales como instrumentos fundamentales de control ideológico; y,

⁵ Es la etapa histórica conocida como “La Violencia”, de 1946 a 1958, sin que esto signifique que las muchas guerras y variadas violencias que el país ha experimentado desde fines del XX y lo que va del XXI hayan concluido.

por tanto, buscaron aumentar el número de maestros conservadores en primaria, para evitar el ingreso de maestros del partido contrario, de los liberales” (Loaiza, 2011: 76).

Por el acuerdo, firmado en Benidorm, España (1956), se garantizaba la alternancia del gobierno durante 16 años entre los dos partidos tradicionales, liberales y conservadores. Al dejar fuera a otros actores, surgieron movimientos opositores: el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario y la Alianza Nacional Popular, entre otros. De hecho, ante las desigualdades prevalecientes en el país entre las elites y la oligarquía, y los campesinos, indígenas e intelectuales, la presencia de grupos guerrilleros y paramilitares continuó expandiéndose como en el siglo pasado.⁶

El llamado “Asesinato y Bogotazo” alude al homicidio de Jorge Eliécer Gaitán,⁷ ocurrido en 1948, justamente cuando se desarrollaba la Conferencia Panamericana en Bogotá, de la que surgiría la Organización de Estados Americanos, homicidio que desencadenó una gran violencia popular, acompañada de también una gigantesca represión gubernamental —“El Bogotazo”—, la cual no sólo se concentró en la capital, sino también en otras ciudades.

En ese clima de violencia por la lucha bipartidista, como previamente se señaló, la Escuela Normal Superior se vio enormemente alterada debido a la reducción del financiamiento, pero también profesores y alumnos se vieron afectados, al quedar catalogados como revolucionarios y carentes de moral cristiana. Por Decreto de 1951, fue cambiado el nombre de la institución por el de Escuela Normal Universitaria, mientras que a las normales regulares se les asignó la denominación de escuelas normales superiores,⁸ sin que fuesen equivalentes a la inicialmente establecida Normal Superior, debido a que ahí no se formarían científicos, sino exclusivamente maestros. Para ingresar a estas últimas se requería haber aprobado el 5° grado de la primaria. Los egresados de la Normal Universitaria podían acceder al título de licenciado en cada una de las diversas especialidades, mien-

⁶ Así se tiene que las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) surgieron en 1964 como un grupo de autodefensa a través de la lucha guerrillera; el Ejército Popular de Liberación Nacional (EPL) se conformó en 1966; el Movimiento 19 de Abril (M-19) fue organizado en 1973 como un movimiento de unidad.

⁷ Jorge Eliécer Gaitán fue un líder populista que promovió la reivindicación de las clases populares y fundó el movimiento denominado “Unión Nacional de Izquierda Revolución”, afiliándose más tarde al partido liberal. Gaitán representaba la voz de miles de colombianos que reclamaban la paz y el fin de las guerras partidistas.

⁸ Es de destacar el poco cuidado en cuanto a la denominación de las instituciones normalistas. En el mismo documento legislativo de 1951 (Decreto 192), en el plan de estudios se alude a las normales regulares en el artículo 1°, mientras que en el artículo 13 se especifica: “A partir de este Decreto la Escuela Normal Superior de Bogotá, llevará el nombre de Escuela Normal Universitaria, y las Escuelas Normales Regulares Nacionales, el de Escuelas Normales Superiores” (Gómez y Álvarez, 1951: s/p). Por otro lado, existe una gran confusión entre lo que es una normal para preparar docentes de educación primaria y preescolar, y una normal superior donde se forman científicos, académicos y profesores de otros niveles.

tras que los alumnos que aprobasen los seis años de las ahora normales superiores –normales regulares– obtendrían el título de grado superior de maestro, una vez que hubiesen cursado todas las asignaturas y aprobado el examen final de aptitud pedagógica (prácticas y tesis); los egresados de las normales rurales, el de maestro rural, y los de colegios privados podían acceder al certificado de competencia para el magisterio elemental (Gómez y Álvarez, 1951).

En 1951, nuevamente, el entonces presidente Gómez, dividió la Normal Universitaria en dos secciones, la de hombres y la de mujeres, por considerar que no era correcto que los alumnos de ambos sexos convivieran, modificando una vez más su nombre: la primera se denominaría Escuela Normal Superior de Varones, que funcionaría en la Escuela Normal de Varones de Tunja, y la segunda, Instituto Pedagógico Nacional Superior, correspondiente a la Escuela Normal Superior Femenina, que se instalaría en el Instituto Pedagógico Nacional (Gómez, 1951). Con escasos recursos se inició el trabajo académico en la Normal Superior de Varones bajo la rectoría del Dr. Sieber, mediante la organización de varias facultades –pedagogía, ciencias sociales y económicas, ciencias matemáticas y físicas, filología e idiomas, ciencias biológicas, ciencias química y mineralogía–, además de un curso de posgrado. Sieber siempre pensó la Normal Superior como una institución universitaria, aspiración que se concretaría con la creación de la Universidad Pedagógica de Colombia, en Tunja (Rojas, 1953), la cual integraría las facultades, institutos y demás dependencias que conformaban las normales superiores universitarias de Tunja y Bogotá. Con sede en la misma Universidad Pedagógica se crearon: un Instituto Pedagógico Industrial con anexos, la Escuela Superior de Artes y Oficios y la Escuela de Capacitación Siderúrgica; un Instituto Pedagógico Agrícola y el Centro Indígena El Sol.

En fin, durante este periodo se crearon las universidades pedagógicas y se consolidaron las facultades de educación, así como los departamentos de pedagogía en universidades públicas y privadas. Según reporta Triana (2012), hacia 1955, únicamente 28.9% del magisterio nacional había sido formado para ejercer la docencia, lo que representaba un incremento de 8% más que en 1949. De hecho, la formación del profesorado de educación primaria continuaba representando un déficit importantísimo para el país, aunque la situación más grave se situaba en las zonas rurales, donde el porcentaje de docentes sin título era de 82%, en tanto que en las zonas urbanas de tan solo 51% (ver tabla 2), porque pese a la existencia de normales rurales –que más tarde desaparecerían–, la mayoría de los egresados encontraban trabajo en las zonas urbanas, sin necesidad de te-

nerse que trasladar a poblados mal comunicados, alejados de las ciudades. Además de que los egresados de las rurales no lograban insertarse en el campo, la matrícula de estas escuelas era muy inferior a la de las normales regulares, tal como lo muestra Triana (2012) (ver tabla 3).

Tabla 2. Porcentaje de docentes no graduados en escuelas primarias públicas

AÑO	TOTAL DE ESCUELAS	ESCUELAS URBANAS	ESCUELAS RURALES
1940	71.38	54.8	86.8
1942	64.20	48.3	83.5
1944	66.11	48.7	82.3
1946	65.16	47.8	82.0
1948	65.42	48.4	81.5
1950	66.46	50.7	81.9

Fuente: Instituto Colombiano de Pedagogía, en Triana (2012: 99).

Tabla 3. Estudiantes matriculados en normales en 1949

NORMALES NACIONALES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Normales regulares	1,211	1,385	2,596
Normales rurales	45	760	805
Normales departamentales regulares	229	-	
Normales departamentales rurales	185	-	
Normales privadas regulares	124	717	841
Normales privadas rurales	-	595	595

Fuente: Instituto Colombiano de Pedagogía, en Triana (2012: 101).

Con la finalidad de ampliar la cobertura de la educación primaria, en 1959, se buscó incrementar el número de maestros hasta 2,500, que eran los que al momento requería el país, función que quedaría a cargo de las normales superiores. Para 1960, se reorganizaría la enseñanza normalista en general: las llamadas escuelas normales quedarían ahora convertidas en institucio-

nes de bachillerato, inscritas en la denominada enseñanza secundaria. Este nivel de bachillerato quedó conformado de dos ciclos: el primero, de cuatro años de duración, era gratuito, y el segundo ciclo, de tan sólo dos años, correspondía a 5º y 6º años con base en una formación diversificada de varios campos profesionales, quedando aquí incluida la formación de los futuros maestros. Con esto, la escuela normal quedó reducida a dos años, una vez que los estudiantes hubiesen concluido los cinco años de educación primaria y los cuatro años del primer ciclo de bachillerato. El título que obtendrían los graduados de la opción docente era el de bachiller normalista, después del cual se podría ingresar a la universidad (Lleras y Naranjo: 1959).

Una vez más, en la década de los sesenta, se formula una reforma en la formación de docentes con la intención –no lograda– de hacerla coincidir con las reformas en la educación primaria, en la que se otorgaba una centralidad al alumno y no al maestro como continuó planteándose en las normales. Se determinó que cualquier institución que se destinase a la formación de maestros debía denominarse escuela normal, distinguiendo los diferentes tipos: nacional, departamental, municipal, distrital o privada, además de lo relativo al sexo, hombres o mujeres. Así se fijaron las funciones de las escuelas normales (Valencia y Gómez, 1963: s/p):

- a) Formar maestros idóneos para las escuelas primarias del país.
- b) Organizar servicios de capacitación profesional para maestros en ejercicio que carecen del título correspondiente.
- c) Organizar servicios de perfeccionamiento y mejoramiento profesional para los maestros titulados.
- d) Extender su acción social, cultural, técnica y científica a individuos y grupos de la comunidad.

Las escuelas normales quedarían unificadas en cuanto a la formación de docentes de primaria, desapareciendo las modalidades anteriormente establecidas –rurales, generales, superiores. Estas instituciones ofrecerían el ciclo profesional normalista y contarían con escuelas primarias anexas para las prácticas; sin embargo, podrían ofrecer también el ciclo básico de enseñanza media, el curso intensivo de bachilleres para formación acelerada de maestros y el curso de formación para docentes de preescolar, con su respectivo jardín de niños. El título de maestro se expediría a quienes hubieran aprobado el ciclo de formación profesional o los estudios del curso intensivo para formación; a quienes hubiesen ejercido el magisterio por cinco años y aprobasen los exámenes de validación del ciclo normalista

profesional o el intensivo, así como a quienes aprobasen cursos de capacitación conforme la reglamentación del Ministerio.

La década de los setenta se caracterizó por el impulso que se dio a la llamada tecnología educativa y el diseño instruccional no sólo en Colombia, sino en toda América Latina, bajo el supuesto de mejorar la enseñanza y la calidad del servicio educativo. Este enfoque fue integrado en el Decreto de 1974 (Pastrana y Muñoz), en el cual se replanteaba la educación media –posterior a la elemental, la primaria–, resolución que afectaría a la escuela normal. En adelante, el nivel de educación media seguiría organizado en dos ciclos, el básico y el vocacional. El ciclo básico, de cuatro años, se subdividía en dos periodos: el de exploración en primero y segundo, y el de iniciación vocacional, en tercero y cuarto. El ciclo vocacional, conformado de dos años, ofrecía las siguientes opciones: bachillerato académico, bachillerato pedagógico o formación normalista, bachillerato industrial, bachillerato comercial, bachillerato agropecuario y bachillerato en promoción social. De esta manera, la formación de profesores quedaba reducida a dos años de bachillerato “pedagógico” como una de las opciones del nivel, por lo que el título que en adelante se expediría sería el de bachiller pedagógico y no el de maestro normalista.

De hecho, en 1978, por Decreto de López y Rivas (1978), se reorganizó el sistema educativo colombiano con base en los siguientes niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional, consolidándose la inscripción de la formación docente en el nivel de enseñanza media vocacional. Este nivel se encontraba conformado por un núcleo común y un núcleo diversificado y transformando la función de las escuelas normales al formar bachilleres pedagógicos. El común, de carácter obligatorio, estaba integrado por áreas básicas de conocimiento, así como por la profundización del conocimiento científico y humanístico previo. El núcleo diversificado, por modalidades profesionales, organizaba el bachillerato en tres secciones: en ciencias, en tecnología y en arte. El bachillerato de ciencias integraba las siguientes opciones: ciencias matemáticas, naturales y humanas. El bachillerato en tecnología o “aplicado” ofrecía las siguientes modalidades: pedagógica, industrial, agropecuaria, comercial, salud y nutrición, educación física y recreación y promoción de la comunidad. El bachillerato en arte contaba con dos posibilidades: bellas artes, y artes aplicadas (López y Rivas, 1978). A la conclusión de los estudios, los alumnos que optaran por la docencia recibirían el grado de bachiller en tecnología bajo la modalidad pedagógica, con el cual podrían ingresar a las instituciones universitarias.

Se puede afirmar que, bajo la influencia de los organismos internacionales y las políticas emprendidas por los gobernantes, la visión de la tecnología –técnico-instrumental-eficientista– en la formación de docentes y en la educación en general predominó de manera genérica durante varias décadas en la segunda mitad del siglo XX, al darle centralidad a la planeación, al saber hacer técnico y a la evaluación conceptualizada como medición.

En 1979 se regularon las condiciones de ingreso, permanencia y ascenso de los docentes en los diferentes modalidades y niveles de la educación básica. En cuanto al ingreso a la docencia –salvo en las zonas rurales– se puntualizó que sólo podían ejercerla quienes poseyeran título docente o acreditaran su inscripción en el Escalafón Nacional Docente, de acuerdo con las siguientes especificaciones (Turabay y Lloreda, 1979): para preescolar y primaria: peritos o expertos en educación, técnicos o tecnólogos en educación, bachilleres pedagógicos, licenciados en ciencias de la educación con especialización o posgrado, o bien personal escalafonado; para básica secundaria: peritos, expertos, técnicos, tecnólogos, licenciados en ciencias de la educación o con posgrado, o bien personal clasificado mínimamente en 4º grado del escalafón, con formación docente o experiencia; para nivel medio, técnicos o tecnólogos, licenciados en ciencias de la educación o con posgrado, y personal clasificado en el 5º grado del escalafón docente. De esta forma se evidencia que la diversidad de títulos no garantiza la formación adecuada para atender a los alumnos de los diferentes niveles. Por ejemplo, igual puede atender en preescolar o primaria un perito o experto en educación, quien es un egresado de bachillerato con título docente correspondiente a un año de estudios de nivel intermedio o superior; puede atender preescolar, primaria y secundaria el perito, el experto, el tecnólogo en educación, quien como egresado de bachillerato cuenta con título docente de tres años en nivel intermedio o superior (Turabay y Lloreda, 1979).

El escalafón docente corresponde al sistema de clasificación de los profesores de acuerdo con su formación, su experiencia y sus méritos. La inscripción en este es obligatoria para poder ejercer como docente y se encuentra organizado con base en catorce grados. Los ascensos en el escalafón se encuentran determinados por la acreditación de títulos y cursos de capacitación. Por otra parte, se inició la regulación de la llamada carrera docente, comprendida como “el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial garantiza la estabilidad [...], otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación [...], establece el número de grados del escalafón docente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y permanencia dentro del mismo, así como la promoción a los cargos directivos” (Turabay y Lloreda, 1979: s/p).

La reforma normalista de 1990 fue producto de un proyecto de Ley de 1989, en el que se proponía mejorar la formación de los docentes y, en consecuencia, la calidad del servicio educativo. De hecho, esta reforma se fundamentó en la necesidad de formación integral de un nuevo maestro, un nuevo maestro-investigador y un nuevo maestro-animador de las comunidades, por lo que se creó un Sistema Especial de Formación de Maestros, que incluía ocho años de formación y la expedición del título de maestro, ya no de bachiller pedagógico (Barco, Becerra y Alarcón, 1990). Se reconocía el insuficiente tiempo de formación, la caducidad del plan de estudios y la falta de vinculación con las facultades de educación universitarias. De entrada, se amplió a dos años más la educación media vocacional, correspondiente a los grados doce y trece (cinco de primaria (CINE 1), cuatro de secundaria (CINE 2), y ahora cuatro de media (CINE 3)).

En esa misma década de los noventa, se proclamó una nueva Constitución, la décima en el país, a partir de la cual se propició la emisión de la Ley de Educación Superior en 1994, la Ley General de Educación (Gaviria, 1994) y el Decreto 2903 (Samper, Sarabia y Perry, 1994), estos dos últimos de 1994, en los cuales se prescribieron, entre otros tópicos: la conformación del sistema educativo (educación básica: cinco de primaria y cuatro de secundaria; educación media: dos grados); la reestructuración de las escuelas normales; el ejercicio de la profesión docente a partir de la denominada carrera docente; el sistema de escalafón. Igualmente, se determinó que las instituciones formadoras de docentes serían las universidades y las facultades de educación de instituciones de educación superior que contaran con formación profesional (pregrado), posgrado y programas de actualización. Para el ejercicio de la docencia se requería el título de licenciado en educación, o bien el posgrado de educación, expedidos por una universidad o institución de educación superior (Samper, Sarabia y Perry, 1994).

Por otro lado, se asentó que las escuelas normales se denominarían en adelante normales superiores y tendrían que ser reestructuradas y autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional para la formación de docentes de preescolar y primaria, y habrían de ofrecer el servicio de preescolar y de educación básica. Las normales estarían obligadas también a ofrecer el ciclo de educación media con la opción de campo de la educación, además del ciclo complementario de formación docente de dos años. A su vez, continuarían expidiendo el título de bachiller en el campo de la educación —sin poder ejercer con este la docencia en preescolar y primaria—, pero como en la misma institución se ofrecería el ciclo complementario, los egresados de este podrían acceder al título de normalista superior, el cual sí era reconocido para ser docente en la educación básica. No obstante,

para ofrecer el ciclo complementario, las normales superiores tendrían que efectuar un convenio con alguna institución de educación superior que contase con facultad de educación o con programas de formación de docentes, de posgrado o de actualización de educadores, a fin de que se otorgase un reconocimiento a la formación que se reciba en la institución normalista, “como parte de los programas de pregrado conducentes a la obtención del título de licenciado” (Samper, Sarabia y Perry, 1994: s/p).

En las postrimerías del siglo XX, nuevas disposiciones para las normales superiores fueron decretadas (Samper y Niño, 1997). En primer lugar, se puntualizaba que estas instituciones serían “unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores [...] en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria [...]” (Samper y Niño, 1997: s/p), es de decir, sólo de apoyo y no más las que primordialmente formarían para la docencia, debido a que las universidades habían adquirido esa responsabilidad. Por otro lado, continuarían ofreciendo el nivel de educación media académica con la opción del campo educativo, y, además, el ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro semestres, previo acuerdo con una institución de educación superior.

V.2 La formación docente para la educación básica en la actualidad

La intención de este apartado consiste en presentar un breve panorama de la formación inicial de profesores para la educación básica en el país colombiano, bajo la premisa de que las agencias internacionales y latinoamericanas interesadas en la problemática educativa han ocupado y ocupan, a la fecha, un papel determinante en la definición de las políticas educativas nacionales, particularmente en los países en desarrollo. Colombia ha recogido y adecuado los mandatos de estos organismos, entre los que destacan las recomendaciones tendentes a la mejora y la regulación de la formación docente como requerimiento para elevar la calidad de la educación. Es así como, a partir de las encomiendas internacionales, los diversos gobiernos han sido y son a la fecha los responsables de orientar y definir las líneas de política destinadas a los docentes, tanto en lo que se refiere a su formación inicial como a su trayecto profesional a lo largo de su vida laboral.

En Colombia, a partir de la promulgación de la Constitución de 1991, la educación fue adquiriendo más relevancia para el Estado y la sociedad, debido a que aquí se asumió ésta como un “derecho de la persona y un servicio público” (Pérez, 2020: 48), al mismo tiempo que se definió la obli-

gatoriedad de diez años: uno de preescolar y nueve de educación básica. Por otro lado, se fortaleció el proceso de descentralización, por el cual se reconoció la autonomía de las entidades territoriales, a cargo de las cuales, junto con el gobierno nacional, está la “dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales” (Pérez Escobar, 2020: 48). En cuanto a la formación docente, el mismo texto constitucional aclaraba que “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (Pérez Escobar, 2020: 49).

Con base en la descentralización emprendida, las entidades territoriales certificadas fueron obligadas para integrar en sus respectivos planes sectoriales de desarrollo educativo, un plan territorial de formación de docentes y directivos en servicio, es decir, de formación continua.

Es de destacar que esta carta política de la década de los noventa fue el resultado de una Asamblea Nacional Constitucional, en la que participaron representantes de muy diversos sectores de la sociedad colombiana: delegados de grupos armados desmovilizados, sindicatos, partidos políticos, movimientos pedagógicos y comunitarios, indígenas, estudiantes, afrodescendientes, entre otros más, gracias a quienes se logró reconocer la importancia y el papel de la educación en la formación del ciudadano colombiano, el papel del Estado en esta materia y el lugar de los docentes en esta función.

V.2.1 *Marco político-jurídico de la formación de docentes de educación básica*

La formación de docentes ha atravesado jurídicamente por un gran número de reglamentaciones a lo largo de su historia, muchas de las cuales nunca se pusieron en marcha y otras tantas se advirtieron contradictorias a las prevalecientes en el momento, normatividades que buscaron orientar las políticas y los programas tendentes a enfrentar y resolver los conflictos y problemas de los docentes y del servicio educativo en el que estos participan. Las políticas dirigidas a los docentes y a su formación han configurado un escenario de tensión y lucha entre diferentes grupos, también entre el Estado y los diversos movimientos emprendidos, así como entre las asociaciones organizadas durante todo el siglo XX. El derecho a la educación y la defensa de la educación pública, entre otras, han sido temáticas que han conformado la agenda de los conflictos y reivindicaciones laborales de la Federación Colombiana de Educadores. Revisamos a continuación las principales normas jurídicas que pautan las políticas en materia de formación en la actualidad, algunas de las cuales representan los logros del gremio docente.

Después de más de un siglo de haberse promulgado la Constitución de 1886 (Campo, 1886) —que reguló la vida política, social y económica de Colombia— esta fue derogada en la década de los noventa al decretarse una nueva Carta Magna —la Constitución de 1991 (República de Colombia, 2016)— por algunos conocida como la “Constitución de los Derechos Humanos”, debido a que, en efecto, se reitera en varios de sus artículos la tendencia a promover, respetar, ejercer, garantizar y proteger los derechos humanos, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación.⁹ Si bien en este instrumento legislativo, que ocupa el primer lugar entre las normas jurídicas nacionales, no se prescribe en torno a la formación docente, sí se especifica: “La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (Pérez Escobar, 2020: 49).

Con base en el cambio de la estructura política del país, a partir de esta Constitución de 1991, se generaron nuevos instrumentos legislativos en torno a la educación y a la formación del profesorado, entre los que destaca, en un primer término, la Ley 115 de Educación, expedida en 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), en la que se reglamenta todo el servicio educativo formal, informal y no formal, en consonancia con las disposiciones constitucionales y particularmente, con los derechos humanos y la democracia. Muy diversos tópicos son enunciados en esta norma, tales como las competencias del Congreso de la República, de la nación y de las entidades territoriales en la educación, las funciones del Ministerio de Educación en la prestación del servicio de educación, la creación de la Junta Nacional de Educación y las Juntas Departamentales y Municipales, la elaboración del Plan Decenal de Desarrollo Educativo, la elaboración del proyecto educativo institucional. En relación con la formación de profesores de educación básica, aquí identificados como educadores, se establecieron los siguientes fines (Congreso de la República de Colombia, 1994: s/p): “a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.

De la misma forma, se pautaron varios tópicos vinculados con los docentes de educación básica, tópicos que definen hoy por hoy las líneas de la política en materia de formación y permanencia en el servicio educativo. En-

⁹ La Constitución de 1991 permanece vigente, aun cuando se le ha actualizado permanentemente desde 1993, cuando se iniciaron las reformas. Ha recibido entre una y tres modificaciones por año.

tre estas líneas de política destinadas a los docentes de la educación básica se pueden señalar prioritariamente dos: la formación de educadores que se contempla desde una doble óptica, la inicial y la continua o permanente, y la denominada carrera docente, configurada por varias cuestiones, entre las que destacan: el ingreso a la docencia, las etapas de la trayectoria (propriadamente denominadas carrera docente), el escalafón y la evaluación de los docentes.

V.2.1.1 La formación de educadores

- a) La formación inicial. El Estado colombiano es el responsable de la formación inicial de educadores para el servicio público a través de una diversidad de instituciones, facultades universitarias, normales superiores reestructuradas,¹⁰ instituciones de educación superior, a fin de que desempeñen profesionalmente la función docente –tal como se puntualizó en el correspondiente decreto–: “que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, la cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional” (Pastrana *et al.*, 2002: s/p). Para el Estado, la docencia se fundamenta en el reconocimiento de la formación inicial de alta calidad, así como la experiencia, el desempeño y las competencias como rasgos fundamentales de los educadores.
- b) La formación continua y el desarrollo profesional. La capacitación, el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en servicio se consideran procesos sustantivos y determinantes para avanzar en materia del acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, así como también de la equidad y la calidad del servicio educativo; estos procesos que constituyen una necesidad ineludible buscan atender y fortalecer el desarrollo profesional desde dos perspectivas: por un lado, la relativa al tratamiento disciplinar de las diversas asignaturas curriculares y, por otro, la referente al tratamiento pedagógico. La oferta de desarrollo profesional se encuentra a cargo de las mismas instituciones que brindan la formación inicial de los educadores.

¹⁰ Con base en el decreto de Samper (1994), se reglamentaron disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales a fin de garantizar que el servicio educativo estuviese a cargo de docentes cualificados desde el punto de vista pedagógico y ético, conforma lo plantea la misma Ley 115 de Educación.

V.2.1.2 La carrera docente: etapas en su desarrollo

En general, la carrera docente pretende fortalecer la profesión y atraer y mantener buenos candidatos, que deben ser reconocidos y valorados a través de estímulos, remuneraciones dignas y condiciones laborales pertinentes, tal y como ha sido mandado por los organismos supranacionales. Resulta fundamental que las carreras docentes posibiliten estimular espacios de formación y modalidades de promoción que impidan que el docente se aleje del aula. En Colombia, la carrera docente se encuentra configurada de la siguiente manera:

- a) Ingreso a la docencia. Solamente quienes obtienen el título de licenciado, maestro o doctor en educación, así como de normalista superior (expedido por normal reestructurada), acrediten los requisitos legales y aprueben el concurso de méritos pueden ser nombrados educadores (Congreso de la República de Colombia, 1994). Esta prescripción constitucional fue complementada mediante Decreto de 2002 (Pastrana *et al.*, 2002), en el cual se especifica que el concurso de ingreso alude a la evaluación de “aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes” (Pastrana *et al.*, 2002: s/p). La denominación de profesionales de la educación es atribuida a las personas que cuenten con título o grado expedido por alguna institución de educación superior, los normalistas superiores, pero también los profesionales con título diferente que han sido habilitados con base en cursos de corte pedagógico para ejercer la docencia.
- b) Carrera y escalafón docente. Como bien se ha reiterado por varios organismos internacionales (UNESCO, OCDE), la carrera docente es comprendida como un instrumento para atraer y ampliar las tasas de retención de los docentes con mejores desempeños. Las reformas de la carrera docente han devenido un tópico fundamental en las agendas políticas educativas de los diversos países latinoamericanos, reformas que, sustituyendo la antigüedad y la experiencia laboral, se han centrado en los incentivos y estímulos del desempeño docente con base en remuneraciones diversificadas o escalafones fundados en la trayectoria profesional.

En Colombia, por carrera docente se entiende “el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal” (Pastrana *et al.*, 2002: s/p), la cual toma como soporte principal el mérito tanto para el

ingreso y la permanencia, como para el ascenso con base en el carácter profesional de los maestros, la idoneidad en su desempeño y las competencias desarrolladas. Conforme al citado Decreto de 2002 (Pastrana, 2002: s/p): “La carrera docente se orientará a atraer y a retener los servidores más idóneos, a promover el desarrollo profesional y el mejoramiento continuo de los educadores y a procurar una justa remuneración [...]”. La carrera docente garantiza la inscripción al escalafón, una vez que los profesores hayan acreditado el concurso, como a continuación se detalla.

El escalafón docente es el sistema de clasificación de los directivos y maestros según su formación, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, sistema en el que se establecen grados y niveles que puede ir recorriendo cada docente durante su vida laboral. El escalafón docente está organizado con base en tres grados según la formación académica y, a su vez, cada grado comporta cuatro niveles salariales: a, b, c, d. Los docentes que aprueban la evaluación se sitúan en el nivel salarial “a” del grado correspondiente, de acuerdo con su título académico, y pueden ser reubicados en el nivel siguiente después de tres años de servicio si logran el puntaje requerido en la evaluación. Para inscribirse y ascender en el escalafón se consideran los siguientes requisitos (Pastrana, 2002: s/p):

Grado Uno	a) Ser normalista superior. b) Haber sido nombrado mediante concurso. c) Superar satisfactoriamente la evaluación del periodo de prueba.
Grado Dos	a) Ser licenciado en Educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación. b) Haber sido nombrado mediante concurso. c) Superar satisfactoriamente la evaluación del periodo de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno.
Grado Tres	a) Ser licenciado en Educación o profesional. b) Poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. c) Haber sido nombrado mediante concurso. d) Superar satisfactoriamente la evaluación del periodo de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno o Dos.

- c) Evaluación. Los educadores deben someterse permanentemente a los procesos de evaluación, los cuales se encuentran vinculados a la carrera docente. A la evaluación se le han asignado como objetivos: promover en los docentes su compromiso por su formación permanente y desarrollo profesional, determinar los méritos de docentes y directivos, valorar sus conocimientos y sus procesos de actualización, impulsar la mejora de la calidad de la educación y el adecuado de-

sempañ de su función como educadores y reconocer sus méritos a través de diversos incentivos. Tres tipos de evaluación se consideran: la del periodo de prueba, la ordinaria periódica de desempeño anual y la de evaluación de competencias. La evaluación de periodo de prueba se efectúa a docentes y directivos al finalizar cada año académico, y comporta elementos de su desempeño y competencias específicas, siempre y cuando hayan cumplido por lo menos cuatro meses en el respectivo cargo; quienes superen 60% en la calificación son inscritos en el escalafón docente. La evaluación ordinaria periódica se realiza anualmente y se requiere 60% mínimo para acreditarla; quien no lo logra después de dos años consecutivos es excluido del escalafón y del servicio público. La evaluación de competencias se realiza por lo menos cada seis años y es voluntaria para directivos y docentes inscritos en el escalafón que buscan ascender o cambiar de nivel.

V.2.2 *El sistema colombiano actual de formación de docentes*

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, el sistema de formación de educadores ha sido una construcción colectiva entre la comunidad educativa, académica y gremial tendente a orientar, pautar y articular los procesos formativos del profesorado con base en la participación de las diversas instancias que en estos participan (Ministerio de Educación Nacional, 2013). El sistema colombiano de formación de educadores se encuentra configurado por tres subsistemas: el de formación inicial, el de formación en servicio, y el de formación avanzada, los cuales se encuentran estrechamente vinculados, y en cada uno de los cuales se reconocen unidades constitutivas: los sentidos de la formación, los sujetos en formación, los sujetos y las instituciones formadoras y los programas de formación.

Desde 2013 se establecieron los objetivos del sistema de formación, entre los cuales se pueden destacar (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 57):

Garantizar la calidad de los programas de formación de los educadores con base en el reconocimiento del contexto local, regional y nacional, en función de las necesidades formativas del país [...].

Orientar la formación del educador a nivel disciplinar, ético, estético, comunicativo, pedagógico e investigativo [...].

Fomentar el desarrollo humano del educador como ser íntegro y coherente en el pensar, sentir y actuar, preparado para cumplir su labor educativa en la formación de sujetos y subjetividades.

Definir y consolidar acciones locales, regionales y nacionales dirigidas a la articulación de las instituciones formadoras de educadores y sus programas [...].

Subsistema de la formación inicial

El subsistema de formación inicial alude al proceso formativo que está destinado a que los futuros profesores aprendan a construir conocimiento y a enseñarlo, igual que a movilizarlo y cuestionarlo en los diversos campos del saber con base en una sólida formación teórico-práctica. Pretende contribuir al reconocimiento y dignificación del docente y de la labor educativa mediante propuestas innovadoras dirigidas a la educación preescolar, básica y media. Es comprendido como el punto de partida en el que se inicia la formación de los educadores para transitar a través de los diferentes niveles de la educación superior a fin de prepararse desde el punto de vista disciplinar, pedagógico, ético y estético (Ministerio de Educación Nacional, 2021a). “La formación inicial representa el primer acercamiento de los estudiantes a las cuestiones pedagógicas y disciplinares, así como a su futuro papel de docentes, a partir del cual se pretende lograr una formación profesional en los diversos campos del saber y para los distintos niveles del sistema educativo, a fin de garantizar lo establecido en la Ley General de Educación” (Ducoing, 2021: 5).

Es preciso subrayar que los egresados con título diferente al de licenciado en educación –procedentes de diversas disciplinas– pueden ser considerados como profesionales de la educación y acceder a la docencia siempre que acrediten un programa pedagógico después de un periodo de prueba, disposición que fue establecida desde hace dos décadas (Pastrana *et al.*, 2002). Las instituciones que ofrecen este programa pedagógico deben reunir varios requisitos: contar con el registro calificado o la acreditación previa, contar con una línea de investigación y estar organizado en créditos. En materia curricular se deben considerar los siguientes tópicos: a) Competencias pedagógicas básicas, tales como saber enseñar, dirigir situaciones, desarrollar estrategias de aprendizaje, adaptarse a los diversos contextos. b) Manejar los cambios físicos y psíquicos de los niños, adolescentes y jóvenes. c) Conocer los fundamentos teóricos y prácticos de la enseñanza, la interdisciplinariedad, la organización curricular. d) Dominar los fundamentos de la evaluación (Uribe y Vélez, 2005).

Subsistema de formación continua

Este subsistema se dirige a los profesores en servicio a partir de su incorporación al servicio docente e integra las experiencias que adquieren de manera formal o informal durante su vida profesional. La formación continua del profesorado en servicio opera con base en la descentralización política, administrativa y educativa, a partir del reconocimiento de las secretarías de educación locales y los comités territoriales de formación, con los cuales se organizan los planes y proyectos territoriales de formación, actualización y superación de docentes. En el diseño y operación de estos planes territoriales de formación participan igualmente las facultades de educación, las comunidades étnicas y los centros de investigación. De esta forma, se promueve el mejoramiento del servicio educativo local en las diversas comunidades (Ministerio de Educación, 2021b).

Los programas y las acciones de formación de docentes en servicio están a cargo de (Ministerio de Educación, 2013):

- a) En primer lugar, el Ministerio de Educación Nacional, el cual tiene a su cargo la definición de políticas y proyectos que deben estar incorporados en los planes de desarrollo.
- b) Las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, departamentales y municipales como las responsables de poner en marcha las políticas nacionales mediante el plan territorial de formación de educadores. Estas secretarías concretan el funcionamiento del comité territorial de formación docente en su propia entidad.
- c) Los comités territoriales de formación de docentes por ser las entidades que colaboran con las secretarías de educación para desarrollar el plan territorial de formación docente. Entre sus funciones se tiene: participar en la definición de la política de formación docente en la secretaría de educación; colaborar para identificar y priorizar las necesidades de formación de las instituciones educativas y de los docentes; aprobar y evaluar los programas de formación continua presentados por las instituciones; entablar relaciones interinstitucionales con las entidades y las organizaciones del territorio que sean reconocidas en el ámbito de formación de educadores.
- d) Las instituciones educativas. Son las encargadas de elaborar el proyecto educativo institucional destinado al mejoramiento de su centro con la participación de todos los educadores.
- e) Las instituciones que ofrecen programas de formación continua. Las escuelas normales superiores, las universidades con facultades de

educación, los centros de investigación educativa y otras organizaciones calificadas son las nominadas para proponer y desarrollar programas de formación para educadores en servicio.

Subsistema de formación avanzada

El subsistema de formación avanzada es comprendido como el nivel más alto al que pueden acceder los educadores a través de los programas académicos de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado, los cuales son ofrecidos en las facultades de educación con el objeto de enriquecer y dinamizar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y formular propuestas de innovación para los diferentes niveles del sistema educativo colombiano. El subsistema busca construir en las nuevas generaciones un proceso sólido de formación fundado en principios éticos, basados en el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y el diálogo entre los diversos actores del mundo educativo.

Entre las funciones del subsistema se tiene: promover el enlace entre la formación inicial y la formación en servicio; desarrollar programas de formación de acuerdo con las necesidades e inquietudes de los docentes; fortalecer las relaciones dialógicas y de producción de saber entre docencia, investigación y extensión; promover la investigación educativa en diversos campos disciplinares e interdisciplinares; impulsar las redes de investigación educativa.

V.2.3 Instituciones a cargo de la formación docente de la educación básica e ingreso al servicio educativo

Como se ha venido revisando, las instituciones de formación docente en el país colombiano son diversas: facultades de educación universitarias, escuelas normales reestructuradas y aprobadas y otras instituciones de educación superior.

a) Facultades de educación

Las facultades de educación –como precedentemente se revisó– se gestaron en la década de los treinta del siglo XX, alguna de ellas como dependencia de la Escuela Normal de Institutores, otra al interior del Instituto Pedagógica Nacional para señoritas, y posteriormente se fueron creando muchas más que, de hecho, vinieron a desplazar a las instituciones normalistas al

significar una opción universitaria en la formación de docentes. A partir de la Constitución de 91, las facultades de educación fueron identificadas como instituciones de educación superior y experimentaron un incremento relevante tanto en el sector público como en el privado. Figueroa *et al.* (2018) señalan que existen cien universidades en el país que ofrecían, hacia 2014, trescientos noventa programas de pregrado de formación docente de cuatro o más años, que representan 31% del total de universidades y 12% de programas de licenciatura.

En la segunda década del presente siglo, el Ministerio de Educación emitió un documento intitulado “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación”, con el objeto de replantear las pautas fundamentales de los programas de pregrado en educación, a fin de mejorar la calidad de la formación docente mediante la prescripción de mayores exigencias para la creación y actualización de los programas de formación inicial. Para este efecto se puntualizaron tres competencias básicas generales: enseñar, a fin de manejar las didácticas de las disciplinas; formar, para crear ambientes educativos que propicien el desarrollo de los alumnos; evaluar, como competencia para dar seguimiento y tomar decisiones sobre la formación (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

En la actualidad, la creación de programas de pregrado y posgrado en las instituciones de educación superior requiere, de entrada, que la institución posea personalidad jurídica y que el programa propuesto aluda a fines de carácter formativo. Hay dos procesos definidos para los programas de pregrado en educación y, en general, para todos los de educación superior: el llamado de Registro Calificado y el de Acreditación de Alta Calidad.

A partir del Decreto de 2010 (Uribe y Vélez, 2010) es obligatorio el denominado Registro Calificado de los programas de licenciatura que actualmente ofrecen las universidades y las instituciones formadoras de docentes que cuenten con una facultad de educación o unidad destinada a la educación es obligatorio. Para obtener tal registro se establecieron desde entonces las siguientes condiciones: a) nombre del programa: debe corresponder con el título que se expide; b) justificación: debe sustentarse en el contenido curricular, los perfiles y la metodología, esto con base en un diagnóstico que incluya las necesidades del país y el estado de la educación en el área del programa y de la profesión; c) currículum: estar fundamentado teóricamente, así como especificados los propósitos, perfiles y competencias, el plan de estudios, estrategias de flexibilización, lineamientos pedagógicos y didácticos; d) organización de las actividades académicas (seminarios, laboratorios, cursos); e) investigación: se requiere prever la formación en investigación, la inclusión de tecnologías, la existencia de

ambientes de investigación, innovación y creación; f) relación con el sector externo: especificación de la manera como con los programas académicos se busca impacten en la sociedad, vinculación con el sector productivo, el trabajo con la comunidad; g) personal docente: perfiles de la planta actual o futura, profesores vinculados con el sector externo, profesores de tiempo completo con experiencia en investigación y estudios de posgrado, funciones de planta académica, reglamento docente, número de estudiantes a atender; h) medios educativos: disponibilidad de recursos bibliográficos y hemerográficos, bases de datos, equipos, conectividad, laboratorios, talleres; i) infraestructura física: aulas, biblioteca, auditorios, laboratorios, espacios para investigación, administración (Uribe y Vélez, 2010).

En cuanto a las condiciones de calidad, a nivel institucional se requiere especificar: mecanismos de selección y evaluación: política institucional, estatuto docente, reglamento estudiantil; estructura administrativa y académica: procesos de planeación, información, gestión, evaluación y seguimiento de contenidos curriculares, experiencias de investigación y servicios; autoevaluación: promoción de esta cultura evaluativa en los diferentes ámbitos institucionales; egresados: seguimiento que posibilite valorar el desempeño e impacto del programa; bienestar universitario: planear y desarrollar programas de bienestar en la comunidad educativa; recursos financieros: se debe garantizar la viabilidad económica para garantizar el desarrollo del programa (Uribe y Vélez, 2010).

La acreditación de alta calidad consiste en el proceso voluntario de carácter académico mediante el cual, el Estado, a través del Ministerio de Educación, reconoce la calidad de las instituciones de educación superior y sus programas académicos. Son tres los componentes de la evaluación: a) la autoevaluación que es realizada por las instituciones o los programas académicos con base en los criterios e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación; b) la evaluación externa o de pares, la cual, basada en la autoevaluación, verifica los resultados y las condiciones institucionales y de los programas para emitir un juicio; c) la evaluación final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación con base en las dos anteriores. De las 316 instituciones de educación superior, únicamente 66 cuentan con la acreditación institucional de alta calidad; de ese total, 30% pertenece al sector público y sólo 17% al sector privado.

Varios requisitos adicionales son solicitados para las licenciaturas en educación (Ministerio de Educación Nacional, 2014): a) Carga académica: mínimo 150 créditos. b) La práctica como eje nuclear de la formación, que ha de iniciarse desde el comienzo de los estudios a partir de la observación e incrementarse gradualmente. Todas las prácticas deben ser presenciales

y bajo supervisión y acompañamiento de los profesores. c) Priorización de la investigación sobre las prácticas para mejorar la calidad y el aprendizaje de los alumnos en ambientes diversos.

Según registro del Consejo Nacional de Acreditación (s/f), se cuenta, con 223 programas de pregrado acreditados en el área de Ciencias de la Educación, los cuales cubren un espectro muy amplio que incluye disciplinas de corte humanístico, artístico, filosófico y lingüístico, en instituciones diversas de educación superior. Así se tiene que en el campo educativo se integran licenciaturas en música, educación especial, pedagogía infantil, filosofía, educación preescolar, deporte, educación básica, estudios musicales, educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, matemáticas, teología, literatura colombiana, educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, lingüística, educación básica con énfasis en ciencias sociales, traducción inglés-francés-español, artes plásticas, biología y química, educación física y deporte, artes escénicas, lenguas modernas, etnoeducación, psicopedagogía y otros más. Con base en la autonomía universitaria, cada institución de educación superior se rige por sus propios estatutos y tiene la capacidad para definir y gestionar sus programas de pregrado con base en el currículum que haya prescrito y que hubiese sido registrado. La duración de las licenciaturas oscila entre los ocho y los doce semestres y el título que se otorga es el de licenciado en las diferentes opciones.

b) Normales superiores

Como arriba se destacó, las escuelas normales han sido las instituciones que se han ocupado de la formación de docentes, a partir del proceso por el cual se separó el Virreinato de Nueva Granada del imperio español, justamente cuando Santander, en 1821, prescribió la creación de la primera institución normalista. Pese a los cierres, reaperturas, nuevas creaciones y transformaciones emprendidos a lo largo de la historia colombiana, su papel ha sido relevante en la formación de educadores para la educación preescolar y primaria. Como precedentemente se señaló, en el siglo XX, y por Decreto de Samper, Sarabia y Perry (1994), se ordenó la reestructuración de las escuelas normales, las cuales en adelante se denominarían escuelas normales superiores y se destinarían a formar educadores con base en las necesidades de las comunidades. Solamente las escuelas que fuesen aprobadas estarían autorizadas para trabajar. A partir de 1997, se adoptaron disposiciones específicas para la organización y funcionamiento de las escuelas normales, aunque actualizadas en 2020.

La formación que ofrecen se sitúa en dos niveles educativos: a) en la educación media con profundización en el ámbito pedagógico, y b) en el nivel superior a través de un ciclo complementario de formación docente de cuatro semestres de duración para preparar docentes para la educación inicial, el preescolar y para la educación básica primaria, previa celebración de un convenio con alguna institución de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Pueden ser admitidos al ciclo complementario, los egresados del nivel medio con bachillerato en profundización en educación. Por otro lado, pueden brindar el servicio de preescolar y de educación básica mediante convenio con otros establecimientos de educación.

En suma, por lo que se refiere a la formación de docentes, las escuelas normales los preparan con base en dos modalidades: a) bachilleres con cierta especialización en el ámbito educativo y b) normalistas “superiores” con dos años después del bachillerato. Los títulos que ofrecen son el de bachiller, después de cursar el nivel medio, y el de normalista superior, a quienes hubiesen aprobado el ciclo complementario, este último para ejercer la docencia en preescolar y educación básica primaria; este título posibilita el ingreso al cuarto grado del escalafón nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Al presente, a las escuelas normales se les atribuyen las siguientes finalidades: formar educadores para los siguientes niveles: inicial, preescolar, básica, media y directivos y directivos rurales; coadyuvar a la fundamentación y la práctica de la pedagogía como disciplina de la formación de los educadores desde el punto de vista intelectual, social y ético; promover la capacidad de investigación educativa en varios ámbitos, tales como las didácticas, el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños de los niveles a su cargo (Angulo, 2020).

Al igual que las facultades de educación, las normales superiores deben ser registradas y acreditadas a fin de que el Ministerio de Educación reconozca la idoneidad y calidad de los programas que ofrecen para la formación de educadores, acreditación que en caso de ser concedida se otorga por cinco años. Para tal efecto, existe un Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores que orienta al Ministerio de Educación sobre el proceso de evaluación de estas instituciones, y elabora criterios e instrumentos que promuevan la autoevaluación, entre otros tópicos (Ministerio de Educación Nacional, 2015). La documentación para presentar para la acreditación debe ser acompañada del convenio celebrado con una institución educación superior. Son las secretarías de educación departamentales y distritales las que expiden la licencia a las escuelas que hubiesen recibi-

do la acreditación. Hacia 2016 existían 137 escuelas normales superiores públicas y privadas.

Ingreso al servicio docente

Como precedentemente se planteó, para el ingreso a la docencia en las instituciones públicas se requiere poseer el título de licenciado en educación o profesional, siempre y cuando haya sido expedido por una institución de educación superior avalada por el Estado, o bien el título de normalista superior, así como aprobar el concurso previsto conforme al nivel educativo correspondiente a la formación¹¹ (Pastrana *et al.*, 2002).

El concurso de ingreso al servicio educativo consiste en una evaluación de aptitudes, experiencia, competencias, rasgos de personalidad, entre otras cuestiones, después del cual se elabora una lista de elegibles para cubrir las vacantes que se presenten. En caso de que no haya lista de elegibles, la entidad territorial convoca a un concurso abierto. Las personas que son aceptadas mediante concurso público y abierto son nombradas para un periodo de prueba ya sea como docentes o directivos, quienes después de un año académico son evaluadas en cuanto a su desempeño laboral. Con resultado aprobatorio, los educadores adquieren el derecho a la carrera docente y son inscritos en el escalafón.

Para el acceso a puestos directivos se requiere igualmente aprobar el concurso y cubrir varios requisitos. Para el puesto de director de preescolar y básica primaria rural, se requiere contar con el título de licenciado en educación, de profesional o de normalista superior y cuatro años de experiencia. Para el de coordinador, igualmente título de licenciado en educación o de profesional y cinco años de experiencia. Para el de rector de una institución educativa de preescolar y básica completa (primaria y media), título de licenciado en educación o de profesional y seis años de experiencia (Pastrana *et al.*, 2002).

Además de ocuparse de la enseñanza, los denominados docentes –licenciados egresados del ámbito educativo, normalistas superiores y profesionales de otros campos, habilitados con formación pedagógica– tienen varias funciones en el marco del proyecto educativo institucional: orientación educativa, atención a la comunidad, comunicación con los padres de familia, actualización, planeación y evaluación institucional, participación en actividades culturales y deportivas, entre otras.

¹¹ Excepcionalmente, cuando se requiera el servicio educativo en zonas de difícil acceso, con poblaciones especiales o en áreas determinadas, se puede incorporar personal que carece de título, aun cuando no pueda inscribirse en el escalafón docente.

En materia curricular existe una diversidad de propuestas, debido a que las escuelas normales superiores igual que las universidades gozan de autonomía para formular sus currícula.

Algunas consideraciones finales

En respuesta a las pautas establecidas por los organismos supranacionales, Colombia ha avanzado en materia de formación inicial y continua de docentes de educación básica (CINE 1 y 2) con base en una gran oferta heterogénea de programas e instituciones; sin embargo, es posible plantear algunos cuestionamientos centrales del debate educativo contemporáneo sobre la formación, al reconocer que los docentes constituyen un elemento nuclear en el proceso de preparación de las nuevas generaciones de educadores que habrán de atender a los futuros ciudadanos de la nación.

La heterogeneidad de instituciones colombianas de formación docente no necesariamente asegura la calidad de esta, si se considera que los egresados normalistas que atienden la educación inicial, preescolar y primaria proceden de un bachillerato de opción educativa más dos años de estudios (curso complementario), mientras que los egresados universitarios cursan tres, cuatro o más años de estudios. De esta manera, en cualquier nivel de la educación básica se pueden encontrar normalistas, licenciados, maestros y doctores atendiendo los diversos grupos. Si a esto se adiciona la baja proporción de programas acreditados, es posible reconocer que el mejoramiento de la calidad no es un asunto trivial, sino una temática de política, de currículum, de gestión y de concreción de estrategias sumamente compleja. Pese a esto, lo hasta ahora realizado en Colombia representa un avance respecto a lo que precedentemente sucedía, debido a que los bachilleres con la opción de educación podían acceder a una plaza en la educación básica.

De acuerdo con el reporte de Figueroa *et al.* (2018), y según datos del Ministerio de 2014, 53.54% de los docentes de primaria y secundaria cuenta con licenciatura, 30.29% con algún posgrado, 9.52% sin título universitario, y 6.65% no licenciatura en educación. Por otro lado, 18.57% de la planta docente es provisional, es decir, fueron contratados ante la ausencia de elegibles en la lista de concursos.

Una temática relevante que continúa representando un reto para Colombia y, en general, para Latinoamérica consiste en las políticas que se han venido formulando para atraer y retener a candidatos a la docencia, cuestión que en gran parte se encuentra matizada por la remuneración

que se otorga a los profesores, las condiciones de trabajo, la posibilidad de acompañamiento, los mecanismos establecidos en la carrera docente y las estrategias de evaluación. De entrada, se puede aceptar que la remuneración asignada a los profesores puede influir en la decisión de los estudiantes para optar o no por la docencia y, como lo han propuesto en diversas investigaciones, el incremento de salarios, así como los incentivos fijados en la carrera docente podrían atraer a candidatos mejor preparados y más capaces y fuertemente comprometidos para ejercer esta función como sólidos profesionales del campo educativo.

Respecto a las capacidades básicas de los futuros docentes, en el país colombiano se aplica una prueba denominada Saber Pro a todos los estudiantes que hubiesen cursado y aprobado más de 75% de sus programas de licenciatura con el objeto de analizar las competencias genéricas que manejan los universitarios y poder detectar aquellas que se tienen que fortalecer. Entre estas competencias genéricas se consideran las siguientes: comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés. Al respecto y según el estudio de Figueroa *et al.* (2018), si se comparan los resultados de la prueba Saber de alumnos de programas de formación docente con los de no docente de 2014, se observa que, salvo la comunicación escrita, los primeros obtienen puntajes menores que los pertenecientes a programas de formación de no docentes.

En fin, el camino para garantizar la mejora de la formación docente y la calidad del servicio educativo está iniciado, aunque Colombia tendrá que reformular permanentemente sus acciones con base en las políticas educativas que defina y opere, a fin de lograr buenos perfiles profesionales de los educadores que atienden la educación básica.

VI
LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO

@

PATRICIA DUCOING WATTY

A partir del México independiente, la formación de docentes en el país cuenta con una larga historia, expresada por la preocupación y el interés de los diferentes gobiernos liberales en torno a la preparación de los preceptores, docentes que habrían de atender las escuelas de primeras letras y posteriormente las primarias. Múltiples transformaciones se gestaron en materia de la formación docente desde el siglo XIX y hasta la fecha en cuanto a las modalidades, las perspectivas, los ideales, las instituciones, la duración, los contenidos, los requisitos de admisión y de egreso, transformaciones que corrieron paralelamente a la configuración de un sistema educativo que formase a los ciudadanos, en consonancia con las políticas públicas de las diversas administraciones del país.

Este capítulo se encuentra conformado por dos partes. La primera, denominada “Notas sobre el origen y el desarrollo de la formación inicial de docentes en México” y, la segunda, “Situación actual de la formación docente en educación básica”.

En la primera se presenta un sintético panorama del proceso de institucionalización de la formación de docentes, a partir del establecimiento de la escuela normal y de su proceso de consolidación a lo largo del siglo XX,

así como de otras instituciones que se fueron instaurando para satisfacer la creciente demanda de profesores de la educación básica. En la segunda parte se revisa, también brevemente, la situación actual de la formación del profesorado y la diversificación institucional que el Estado ha alentado para resolver la problemática de la demanda y la calidad de la educación, provocando una duplicación y dispersión de funciones ante la ausencia de claridad de los objetivos, de las orientaciones y de los programas establecidos en las diversas instancias institucionales.

VI.1. Notas sobre el origen y el desarrollo de la formación inicial de docentes en México

Con la finalidad de dar cuenta del proceso experimentado en relación con la formación de docentes de educación básica a partir de las múltiples transformaciones que se han registrado a lo largo de más de un siglo, esta sección se encuentra estructurada con base en una propuesta de periodización organizada en cuatro etapas: La Compañía Lancasteriana y la formación de maestros. El porfiriato y el despegue del normalismo. La formación de maestros rurales en el México postrevolucionario. La formación y actualización del profesorado: de los cuarenta a los sesenta. De la formación técnica a la formación profesional.

VI.1.1 *La Compañía Lancasteriana y la formación de maestros*

Formalizada la primera etapa del movimiento independentista, los políticos e intelectuales comenzaron a preocuparse por el establecimiento de instituciones de instrucción para la enseñanza de las primeras letras, con la finalidad de formar ciudadanos “civilizados”, capaces de contribuir a la configuración de una nación soberana que pudiese integrar a la población e impulsar la identidad nacional.

Durante el imperio de Iturbide (1821-1823), la Compañía Lancasteriana fue introducida en México el 22 de agosto de 1822, gracias al apoyo de personajes influyentes como Lucas Alamán –entonces secretario de Relaciones Interiores y Exteriores– y la labor filantrópica de cinco hombres que trabajaron conjuntamente para crearla: Manuel Codorníu y Ferrás,¹ Agus-

¹ Médico español que llegó a México en 1821 como especialista para atender a Juan O'Donohjú (último virrey). Fue director del periódico *El Sol*, que era el órgano oficial de los masones, en el que se publicaban algunas ideas educativas, así como varios reglamentos de la misma Compañía Lancasteriana.

tín Buenrostro, Eulogio Villaurrutia, Manuel Fernández Aguado, Eduardo Turreau e Ignacio Rivollo (Thanck, 1973). Ellos abrieron inicialmente dos escuelas de enseñanza en la Ciudad de México, las cuales funcionarían bajo el método monitorial o método de enseñanza mutua que prometía ser la oportunidad para llegar a un gran número de alumnos, pero con un reducido grupo de profesores. El objetivo consistía en sacar a la población de la ignorancia y, particularmente, a las clases más desprotegidas. Las escuelas que inicialmente abrieron son la de El Sol y Filantropía.

- a) La Escuela El Sol fue abierta el primero de septiembre de 1822, en el local que había ocupado la Sala Secreta de la Inquisición, y cuyo primer director fue Andrés González Millán, quien fue destituido muy rápidamente y sustituido por Nicolás Prisette. La escuela se abrió para trescientos niños (Meneses, 1998), aunque tuvo problemas a partir de su tercera semana de vida.
- b) La Escuela Filantropía, inaugurada el 16 de noviembre de 1823, fue autorizada para instalarse en el antiguo convento de los betlemitas. La institución se encontraba organizada en tres departamentos: de primaria para enseñar lectura, escritura, aritmética y catecismo cristiano y civil; de enseñanza normal para formar a los maestros de las primeras letras durante seis meses; la de artes y oficios, que ofrecía diferentes cursos: dibujo lineal, matemáticas, geografía, historia, mitología y latinidad, aunque en 1824 se integró un curso más, el de gramática francesa. Para la enseñanza normalista sólo se admitirían “alumnos para la clase de profesor” y se aceptaban solamente a aquellos que contaran con 16 años.

El método lancasteriano en México y, en general, en América Latina, fue bien aceptado y adaptado porque representaba una posibilidad de, por un lado, homogeneizar y transformar² el proceso de enseñanza y, por otro, de cara a la carencia de un amplio presupuesto, concretar una propuesta de instrucción pública de bajo costo, como base para la construcción de un sistema de escolarización. La cuestión era cómo se iba a resolver la preparación de los maestros que habrían de atender a los alumnos en la escuela lancasteriana, debido a que, si bien esta funcionaba con el apoyo de monitores, se requería de docentes que, colocados en la cúspide de la estructura piramidal, capacitaran a aquellos. Por tal motivo, la segunda sección del

² De hecho, en la llamada “educación tradicional”, un maestro sólo podía atender a veinte o treinta alumnos, mientras que en el sistema mutuo si cada monitor (alumno avanzado) se hacía cargo de diez alumnos, un maestro podía responsabilizarse de hasta 500 estudiantes.

sistema lancasteriano era la normal, comprendida como un curso en el que el aspirante tenía que observar cómo se daba una clase a los monitores, cómo hacía repasar a los alumnos y cómo desempeñar el puesto de inspector. Todo ello a fin de preparar al candidato para que pudiese presentar el examen del ayuntamiento para la obtención del permiso para poder enseñar. Según Staples (2005), el vocablo “normal” no se utilizó durante el periodo del virreinato, sino que arribó con la Compañía Lancasteriana al aludir al interés de someter la enseñanza de los docentes a normas.

Es así como el método lancasteriano fue difundido a partir de la segunda década del siglo decimonónico, y paralelamente fueron establecidas varias escuelas normales con la finalidad de formar a quienes conducirían la enseñanza mutua en las escuelas instaladas en las diferentes entidades del país. Un caso para destacar es el de Jalisco en 1827, cuando se estableció una normal lancasteriana, dependiente del municipio y adscrita al Instituto de Ciencias de Jalisco. Alumnos procedentes de diversas entidades acudirían a formarse en el método de enseñanza mutua, para posteriormente examinarse ante la Junta Directora de Estudios de Guadalajara y poder regresar a sus lugares de procedencia. En Chihuahua, también se estableció una normal lancasteriana en 1833, fundada por Bernardo Guingnor y Guillermo Roussy, escuela que dejaría de funcionar en 1837. La institución chihuahuense representó una gran innovación, debido a que era la primera vez que se formarían maestros en esa doble dimensión de la teoría y la práctica. En Oaxaca, igualmente en 1824, el Congreso aprobó la apertura de una Escuela Normal de Enseñanza Mutua para formar maestros que utilizaran este método en el estado. Para este efecto, fue enviado Manuel Orozco a México, quien de retorno a su entidad se haría cargo de difundir el sistema mutuo. En fin, fueron varias las normales lancasterianas que abrieron sus puertas en el país.

En 1833 y con base en las reformas emprendidas por Gómez Farías se creó, por Ley del 19 de octubre, la Dirección General de Instrucción Pública (1833), presidida por el propio vicepresidente; a su vez, se prescribió el establecimiento de dos escuelas normales, expresado en la Ley del 26 de octubre, en la que se puntualizaba que una institución se destinaría a los hombres y la otra a las mujeres (Gómez Farías, 1833), en las cuales se trabajaría con el siguiente plan de estudios: método de enseñanza mutua, elementos de lógica, aritmética, catecismo religioso, gramática, moral y catecismo político. El gobierno de Nicolás Bravo otorgó, en 1842, a la Compañía Lancasteriana la Dirección de Instrucción Primaria y definió el nuevo plan de estudios de la escuela normal: métodos para la enseñanza de lectura, escritura y aritmética, lógica, ideología, urbanidad, dibujo lineal,

gramática, caligrafía, aritmética, doctrina cristiana, retórica y geometría (Meneses, 1998). En 1845 se despojó a la Compañía de la responsabilidad de la instrucción primaria, pero en 1869 se renovó un acuerdo entre ésta y el gobierno juarista. Sin embargo, la vida de la Compañía tendría su fin en 1890 por decreto, a partir del Primer Congreso de Instrucción, en el que se planteó la abolición del sistema de enseñanza mutua y la adopción del método simultáneo (Ducoing, 2012).

En fin, la Compañía Lancasteriana contribuyó de manera importante a la enseñanza de las primeras letras, pese a no alcanzar resultados óptimos. Su relevancia fue determinante para avanzar y dar continuidad al esfuerzo emprendido entre el gobierno y los particulares que desde el inicio la instituyeron, debido a que representaba la única opción que existía para propagar la enseñanza primaria. Como subraya Larroyo (1947: 239): “dada la carencia de maestros, en aquella época y la completa ignorancia de las cuestiones educativas, supo la benefactora Sociedad encontrar en las escuelas lancasteriana una institución pedagógica capaz de acometer el problema”.

VI.1.2 *Maestros de primera, segunda y tercera clase: proyecto juarista*

En el periodo llamado de la República Restaurada, durante la administración juarista, se promulgaron varios instrumentos legislativos, entre los cuales es preciso destacar uno de los relativos a la educación: la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal (Juárez, 1867), con la cual se reglamentaba la Constitución de 1957, particularmente el artículo 3°. En esta se preveía la creación del número necesario de escuelas de primaria para niños y niñas, instrucción que sería gratuita y obligatoria. Para la instrucción secundaria se anunciaba la creación de varias escuelas en el Distrito Federal, entre las cuales se tiene: la preparatoria, jurisprudencia, de instrucción secundaria de personas del sexo femenino, de ingenieros, la normal y muchas más.

Importante resulta señalar que, en la citada escuela de instrucción secundaria, se incluyó la enseñanza de métodos de enseñanza comparada, posiblemente como una alternativa para formar a maestras ante la carencia de estas para atender las escuelas que se establecerían. Junto con esa asignatura, los cursos integrados en el currículum eran: lectura, español, escritura, gramática castellana, álgebra y geometría, cosmografía y geografía, física y política, cronología, historia general, historia de México, te-

neduría de libros, medicina, higiene y economía domésticas, deberes de las mujeres, de la madre y del Estado, dibujo lineal, francés, inglés, italiano, música, labores manuales y artes y oficios (Juárez, 1867).

Respecto a la también anunciada creación de la escuela normal, únicamente se estipuló que ahí se “enseñarán los diversos métodos de enseñanza, y la comparación de sus respectivas ventajas e inconvenientes” (Juárez, 1867: s/p).

Un tópico relevante, prescrito en la misma legislación, se refiere a la clasificación de los títulos de profesores de acuerdo con la formación que se les proporcionaría, es decir, el plan de estudios que debían cursar. Se distinguieron tres clases de profesores (hombres) de primaria según el título a adquirir: de primera, de segunda y de tercera clase. Para obtener la titulación de primera clase se requería cumplir los reglamentos y aprobar los exámenes que garantizaran el dominio correspondiente de las siguientes asignaturas (Ver tabla 1):

Tabla 1. Currículo para profesores de primaria de primera clase 1867

<ul style="list-style-type: none"> • Español • Francés • Inglés • Teneduría de libros • Taquigrafía • Aritmética • Álgebra • Geometría • Rudimentos de geometría analítica y descriptiva y de cálculo infinitesimal • Nociones de física • Nociones de historia natural 	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmografía • Geografía física y política • Cronología e historia • Literatura • Ideología • Gramática general • Lógica • Moral • Higiene doméstica • Métodos de enseñanza, sus respectivas ventajas e inconvenientes
--	--

Fuente: Juárez (1867: s/p).

Para la obtención del título de segunda clase se fijaron muchos menos cursos que en el caso de los profesores de primera clase: solamente trece en lugar de veintiuno (Ver tabla 2).

Finalmente, para obtener el título de tercera clase, se solicitaba la aprobación de un mínimo grupo de asignaturas como en el caso anterior, pero se especificaba en la mayoría de los cursos que se trataba de rudimentos, es decir, elementos básicos (Ver tabla 3).

Tabla 2. Currículo para profesores de primaria de segunda clase 1867

<ul style="list-style-type: none"> • Español • Francés • Taquigrafía • Teneduría de libros • Aritmética • Álgebra • Geometría 	<ul style="list-style-type: none"> • Rudimentos de física y de historia natural • Nociones de cosmografía • Geografía física y política • Cronología e historia • Higiene doméstica • Métodos de enseñanza con sus ventajas e inconvenientes
--	--

Fuente: Juárez (1867: s/p).

Tabla 3. Currículo para profesores de primaria de tercera clase 1867

<ul style="list-style-type: none"> • Español • Teneduría de libros • Aritmética • Rudimentos de álgebra • Rudimentos de física • Rudimentos de historia natural • Rudimentos de geografía 	<ul style="list-style-type: none"> • Rudimentos de cronología • Rudimentos de historia • Rudimentos de agricultura • Rudimentos de higiene doméstica • Métodos de enseñanza con sus ventajas e inconvenientes
--	--

Fuente: Juárez (1867: s/p).

Análogamente, se prescribieron los requisitos para la obtención de títulos de profesoras —examen y aprobación en las asignaturas correspondientes— para lo cual se utilizó la misma tipología que la empleada con los hombres, es decir, tres tipos de profesoras. Para el título de primera clase se requería manejar todas las asignaturas correspondientes a las estipuladas para la instrucción secundaria. Comparado con el currículo de los hombres, en el que se contaba con veintiún asignaturas, en el de profesoras solamente se incluyeron catorce (Ver tabla 4).

Tabla 4. Currículo para profesoras de primaria de primera clase 1867

<ul style="list-style-type: none"> • Gramática española • Francés • Italiano • Rudimentos de álgebra, geometría y cosmografía • Geografía física y política • Elementos de cronología • Historia general e historia de México 	<ul style="list-style-type: none"> • Teneduría de libros • Medicina, higiene y economía doméstica • Deberes de la mujer en sociedad • Deberes de la madre con relación a la familia y al Estado • Dibujo lineal, de figura y ornato • Nociones de horticultura y jardinería • Métodos de enseñanza, sus respectivas ventajas e inconvenientes
--	--

Fuente: Juárez (1867: s/p).

Para la obtención del título de maestras de segunda clase, se definieron también los cursos de la instrucción secundaria con una pequeña reducción en cuanto al número, ya que sólo se contemplaron doce materias (Ver tabla 5).

Tabla 5. Currículo para profesoras de primaria de segunda clase 1867

<ul style="list-style-type: none"> • Gramática castellana • Francés • Correspondencia epistolar • Rudimentos de álgebra y geometría • Rudimentos de geografía física y política • Rudimentos de cronología e historia general y de México • Nociones de teneduría de libros 	<ul style="list-style-type: none"> • Deberes de la mujer en sociedad y de la madre con relación a la familia y al Estado • Dibujo lineal y de ornato • Labores manuales • Medicina, higiene y economía domésticas • Métodos de enseñanza con sus ventajas e inconvenientes
--	---

Fuente: Juárez (1867: s/p).

Finalmente, el título para maestras de tercera clase incluye solamente cinco cursos básicos que ni siquiera incluyen algún tópico relacionado con la aritmética.

Tabla 6. Currículo para profesoras de primaria de tercera clase 1867

<ul style="list-style-type: none"> • Gramática castellana • Correspondencia epistolar • Medicina, higiene y economía domésticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Deberes de la mujer en sociedad y de la madre con relación a la familia y al Estado • Dibujo lineal y arte que pueda ser ejercido por mujeres
--	--

Fuente: Juárez (1867: s/p).

A excepción del currículo de profesoras de tercera clase, se mantiene en común tanto en el de profesores de las tres clases, como en el de profesoras de las dos primeras clases, el curso sobre métodos de enseñanza, al lado de otras asignaturas básicas, tales como español, matemáticas, historia e higiene, entre otros.

Lamentablemente, el presupuesto del país impidió poner en marcha el proyecto de Juárez, pese a todo el esfuerzo emprendido en favor de la instrucción pública, y no sería sino hasta la administración de Díaz, cuando se concretaron algunas de las líneas de política postuladas precedentemente durante la República Restaurada.

VI.1.3 *El porfiriato y el despegue del normalismo*

Al igual que en el continente europeo y, particularmente, en Francia y España, en el territorio mexicano, los maestros que atendían a los alumnos en la alfabetización y la aritmética básica no se encontraban preparados para ejercer esta función, motivo por el que desde el periodo postindependentista, y después de las fundaciones docentes de la Compañía Lancastriana, en ciertas entidades federativas se buscó solucionar este problema a partir de la creación de algunas escuelas normales, instituciones que lejos de formar a los docentes desde el punto de vista pedagógico, se destinaban a procurar los conocimientos básicos que habrían de enseñar. Con tal fin, los aspirantes a maestros practicaban en las escuelas de primeras letras. De acuerdo con Staples (2005), en algunos de los estados se establecieron escuelas normales desde la segunda década del siglo decimonónico, pero su vida fue muy efímera, y no sería sino hasta el porfiriato cuando se iniciarían los primeros pasos hacia la institucionalización del normalismo.

Según Díaz Covarrubias (1993), hacia 1875, solamente algunas de estas instituciones de las entidades federativas sobrevivieron: una Academia Normal en Durango; una Escuela Normal para hombres y otra para mujeres en Guanajuato; una para profesores en Nuevo León; una normal para varones y otra para mujeres en San Luis Potosí; una para ambos sexos en Sonora. Sin embargo, Antonio Castilla afirmaba que las escuelas normales existentes hacia la década de los setenta se encontraban en pésimas condiciones, “son una verdadera burla á esta institución: esencialmente nocivas á los Estados que las mantienen” (Castellanos, en Ducoing, 2012: 183). Por cierto, el Distrito Federal carecía de una institución formadora de docentes, aun cuando en la Escuela Secundaria para niñas se habían introducido asignaturas relativas a la enseñanza. Hacia 1878, Protasio Tagle reformó el currículum juarista de 1867 de la Escuela Secundaria para Señoritas, quedando conformado por un gigantesco grupo de setenta y cinco asignaturas, en las que se avanzaba el contenido a desarrollar, a fin de que las futuras maestras dominaran los contenidos básicos de la instrucción primaria, pero también se incluyeron ciertos cursos pedagógicos, situados en los últimos dos años de formación (Ver tablas 7 y 8).

De hecho, es en el contradictorio escenario del porfiriato (1876-1911) cuando la educación y la formación del profesorado reciben “un tratamiento prioritario y un lugar relevante tanto en el discurso de los ilustrados como en las definiciones y las tareas políticas y jurídicas de gobernantes

Tabla 7. Currículum de la Escuela Secundaria para niñas 1878

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Español con ejercicios de puntuación, lectura y recitación • Escritura • Inglés • Matemáticas, regla de tres compuesta • Geometría y elementos de planimetría • Cálculo decimal • Geografía física y política de América, excepto la de México e historia de América • Música • Labores manuales y • Dibujo 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Escritura • Inglés • Matemáticas • Geometría de los triángulos y paralelogramos, fracciones, operaciones algebristas problemas • Geografía física y política de México • Historia de México y antigua • Dibujo • Música 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Francés • Inglés • Matemáticas: el círculo, raíz cuadrada y cúbica, ejercicios de álgebra • Teneduría de libros • Ciencias físicas e historia natural aplicadas a los usos de la vida • Historia romana hasta Constantino y geografía • Música • Dibujo • Labores manuales

Fuente: *Dublán y Lozano, en Ducoing (2012: 186-187).*

Tabla 8. Currículum de la Escuela Secundaria para niñas 1878

CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Francés • Matemáticas, geometría, problemas, álgebra, teoría de las potencias, raíces y logaritmos, ejercicios, ecuaciones de primer grado • Teneduría de libros • Repetición de nociones de ciencias físicas e historia natural aplicadas a la vida • Nociones de agricultura y horticultura • Historia desde Constantino hasta el feudalismo y geografía correspondiente • Higiene • Medicina • Economía doméstica • Música • Labores manuales • Dibujo 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Italiano • Matemáticas con trigonometría rectilínea, elementos de geometría en el espacio, ecuaciones de primer grado con varias incógnitas y de segundo grado, progresiones, intereses compuestos, problemas • Filosofía • Economía • Geografía política de los países correspondientes • Historia desde el feudalismo hasta la revolución de 1789 • Física, propiedades generales de los cuerpos, teoría de los sólidos, de los líquidos y de los gases • Cosmografía • Labores • Música • Dibujo 	<ul style="list-style-type: none"> • Español, composiciones, discurso, estudio de las obras maestras de la literatura española • Italiano • Matemáticas • Matemáticas, complemento de geometría en tres dimensiones y de álgebra, ejercicios y problemas • Física, óptica y acústica, teoría del calor, magnetismo y electricidad • Química • Geografía y mecánica • Medicina doméstica • Repetición del curso de higiene • Economía • Geografía política correspondiente • Introducción al estudio de la filosofía

Tabla 8. *Continuación*

CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
	<ul style="list-style-type: none"> • Método para enseñar los ramos elementales de instrucción primaria y dar lecciones de los objetos • Historia de la educación • Legislación y gobierno de las escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la revolución y contemporánea • Revisión de los principales cursos de este ramo dados en los años anteriores • Deberes de la mujer en la sociedad y de la madre con relación a la familia y el Estado • Música • Dibujo • Repetición del curso anterior con práctica en las clases inferiores • Pedagogía

Fuente: Dublán y Lozano, en Ducoing (2012: 186-187).

y legisladores” (Ducoing, 2012: 3).³ En este periodo donde se ubica y se recrea la denominada pedagogía moderna, a través de la cual se buscaba suplantar los principios y las prácticas precedentes –memorísticas y dogmáticas– por novedosas visiones sobre lo educativo, la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje. De relevancia resulta también la creación de la Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 –como una de las grandes obras de Sierra–, la cual quedaría a cargo de la instrucción primaria, normal, preparatoria y profesional, y de otras muchas instituciones establecidas en este tiempo, tales como la Escuela Preparatoria por Gabino Barreda, y la Escuela Normal de la Ciudad de México (Ducoing, 2012).

La importancia del porfiriato radica en la legitimación e instauración de una nueva racionalidad de lo educativo, sustentada por los múltiples actores de la época –maestros de banquillo, teóricos, ensayistas, gobernantes, funcionarios, legisladores, intelectuales–, quienes construyeron un discurso educativo tendente a la promoción del patriotismo, de la ideología liberal y del sentimiento nacional con base en innovadores principios que venían a renovar las prácticas educativas. Paralelamente al interés por la

³ No se puede olvidar que durante el porfiriato es creada la Universidad de México y la Escuela de Altos Estudios (1910), gracias al esfuerzo de Justo Sierra y de Ezequiel A. Chávez, quienes promovieron el establecimiento del Consejo Superior de Educación conformado por los directores de las escuelas normales y las primarias, consejo que trabajaría en torno a la elaboración de la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México y de la Escuela Nacional de Altos Estudios.

modernización y la reforma de las prácticas educativas surgió la necesidad de formar a los profesores de manera apremiante. Al respecto, es imposible ignorar la creación de la Escuela Modelo de Orizaba, a cargo de Laubscher, quien promovió la enseñanza objetiva en 1883, con un plan de estudios muy amplio para la escuela primaria, que comprendía: cálculo, lenguaje, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, inglés, francés, moral, música y gimnasia. Simultáneamente se ofrecía un curso sabatino de Normal para profesores centrado en la enseñanza objetiva. Hacia 1885, a Laubscher y Rébsamen se les encomendó ofrecer un segundo curso de pedagogía para maestros de primaria en la Academia Normal de Orizaba. Las ideas pedagógicas de Laubscher y Rébsamen fueron ampliamente difundidas en Veracruz e introducidas en las diversas escuelas primarias que dirigían los exalumnos formados por estos profesores. El logro supremo consistió en la fundación de la Escuela Normal Veracruzana, el 17 de agosto de 1886, a la cual se enviarían alumnos procedentes de diversas regiones del estado a fin de formar un amplio cuerpo docente que recrease las reformas introducidas por Rébsamen y Laubscher. El plan de estudios para la nueva normal de Xalapa estaba conformado de dos partes: los cursos correspondientes a los tres primeros años se destinarían a la formación de profesores de la primaria elemental y los dos subsiguientes para los docentes de la primaria superior. En todos los cursos anuales se introduce alguna asignatura de corte pedagógico, frecuentemente orientada hacia lo metodológico (Ver tablas 9 y 10).

Si bien, la solicitud por abrir una escuela normal en la capital había sido reiterada en varias ocasiones por diversos actores, no fue sino hasta 1887 cuando por *Decreto* de Díaz (Baranda, 1887: 206) logró crearse una escuela normal de profesores (hombres) con el apelativo de federal y nacional, con la finalidad de homogeneizar la formación y la educación en todo el país, aunque sólo tenía vigencia para el Distrito Federal, Tepic y Baja California. El antecedente más cercano al establecimiento de la normal de la capital se ubica en las Academias de Instrucción Primaria, en las que se buscaba capacitar a los directores, subdirectores y ayudantes en cuanto a los métodos y la unificación de la enseñanza. Aun cuando el proyecto de creación de la escuela normal estuvo a cargo de Ignacio Manuel Altamirano, la dirección fue asignada al maestro Miguel Serrano. La institución fue instalada en el exconvento de Santa Teresa, teniendo a su disposición dos escuelas anexas, una de primaria y otra de párvulos,⁴ en donde los

⁴ La creación de una escuela de párvulos resultaba una acción totalmente incoherente, en virtud de que la escuela normal establecida no formaba maestras para ese nivel, sino únicamente para la primaria.

Tabla 9. Currículo de la Escuela Normal de Jalapa para profesores de primaria elemental 1886

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Español • Aritmética • Antropología pedagógica (mezcla de introducción general a las ciencias pedagógicas, nociones de fisiología, higiene escolar y doméstica y psicología educativa) • Caligrafía • Geometría • Francés • Dibujo • Canto • Gimnasia 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Pedagogía (con didáctica, metodología y disciplina escolar) • Francés • Ciencias naturales (con nociones de química, geología y mineralogía con aplicación a la vida agrícola e industrial y botánica) • Gimnasia • Caligrafía • Aritmética • Álgebra • Geometría • Geografía • Historia • Teneduría de libros • Dibujo • Canto 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Álgebra • Pedagogía (con metodología, legislación escolar y pedagogía general) • Geografía • Instrucción cívica (con nociones de derecho constitucional y usual) • Aritmética • Geometría • Inglés • Ciencias naturales (física y zoología) • Historia • Dibujo • Canto • Gimnasia

Fuente: Meneses (1998: 393-394).

Tabla 10. Currículo de la Escuela Normal de Jalapa para profesores de primaria superior 1886

CUARTO AÑO	QUINTO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Principios de gramática general en su aplicación al español y nociones de literatura • Inglés • Ciencias naturales (química) • Historia • Gimnasia • Pedagogía • Álgebra • Geometría • Trigonometría rectilínea • Geografía • Canto 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía e historia de ésta • Nociones de economía política • Lógica • Moral • Ciencias naturales (física)

Fuente: Meneses (1998: 393-394).

alumnos habrían de efectuar sus prácticas conforme a ese primer plan de estudios. De ahí que este sería el primer modelo curricular que se habría de poner en marcha en la escuela normal de la Ciudad de México, currículum que durante el porfiriato sería modificado cinco veces. La carrera de profesor normalista quedó organizada en cuatro años escolares, uno menos que en Jalapa, en los cuales se contaba con asignaturas pedagógicas durante los cuatro cursos escolares que se iniciaban en el primer año con una práctica de observación en las escuelas. A partir del segundo año se introdujeron las prácticas de enseñanza en las escuelas anexas, para lo cual se destacaba la temática de la metodología (Ver tabla 11).

Tabla 11. Currículum de la Normal de hombres de México 1887

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura superior, ejercicios de recitación y reminiscencia • Elementos de mecánica y cosmografía • Historia de México • Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza • Ejercicios militares y observación en las escuelas anexas • Aritmética y álgebra • Geometría • Geografía general y de México • Primer año de francés • Gimnasia • Canto coral 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de física y meteorología • Segundo año de francés • Primer año de inglés • Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza • Ejercicios militares, práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas • Elementos de química general, agrícola e industrial • Historia general • Gimnasia • Canto coral
TERCER AÑO	CUARTO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de historia natural • Nociones de fisiología • Pedagogía con elementos de psicología • Metodología con especialidad en el sistema Froebel • Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza • Lecciones de cosas • Segundo año de inglés • Lógica • Moral • Gramática española • Ejercicios de composición • Canto coral • Ejercicios militares, práctica de la enseñanza en las escuelas anexas 	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones de medicina doméstica y de higiene doméstica y escolar con práctica de la vacuna • Segundo año de pedagogía con metodología (continuación de la anterior) • Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza • Elementos de derecho constitucional • Elementos de economía política • Organización y disciplina escolar e historia de la pedagogía • Gimnasia • Canto coral • Ejercicios militares • Práctica de la enseñanza en la escuela anexa y ejercicio de crítica pedagógica

Fuente: Baranda (1887: 207-209).

A su vez, en 1888, la escuela secundaria de niñas que ofrecía títulos de profesoras de instrucción primaria fue transformada por una Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria. Con ambas fundaciones se propició un escenario fértil para que algunas de las entidades emprendieran el establecimiento de estas instituciones.

Entre 1887 y 1991 se celebraron los dos magnos y renombrados Congresos de Instrucción Pública promovidos por Baranda, en los cuales se abordaron tópicos relativos no sólo a la educación, sino también a la formación de profesores, y en los que interactuaron maestros, pedagogos, intelectuales –Miguel Serrano, Luis E. Ruiz, Alberto Correa, Carlos Carrillo, Torres Quintero, entre otros– y varios prominentes funcionarios como Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez. Efectivamente, algunos de las cuestiones ahí debatidas habrían de permanecer como elementos centrales de las polémicas que acompañarían el desarrollo del normalismo mexicano durante todo el siglo xx, entre las que destacó, sin lugar a duda, el asunto del currículum en la formación de maestros, cuestión que, desde entonces y hasta la fecha, permanece como un elemento nuclear de la polémica. De 1896 a 1908 el número de escuelas normales en el país alcanzó la cifra de 182 instituciones, en las cuales se encontraban matriculados 43,127 estudiantes (Ducoing, 2012).

Durante la administración de Sierra como secretario de Instrucción se expidió la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias (Sierra, 1908), misma que equivalía a la primaria superior, aunque con un mayor nivel de profundidad. En efecto, la formación de docentes consistía en proporcionar los conocimientos de las diversas asignaturas que estos habrían de enseñar en las escuelas primarias, a lo cual se adicionaban las prácticas del “arte de educar y la metodología especial” de cada disciplina. En esta ley se establecieron varios tipos de maestros: las educadoras, los de primaria y los profesores de normal. En fin, después de creada la tan anhelada Secretaría de Instrucción Pública por Justo Sierra, este quiso garantizar la formación del profesorado a través de un nuevo currículum que quedó concretado en una formación de cinco años. La diferencia entre el currículum de hombres y de mujeres consistía en que en este último se sustituían los ejercicios militares por la práctica de labores domésticas y la disminución de dos horas semanales a los trabajos manuales, que en el de hombres se consignan cuatro horas (Ver anexo 1).

Hacia 1910, se contaba con varias escuelas normales en diversos estados: Coahuila, Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Nuevo León, Estado de México, Oaxaca, Querétaro, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán y Zacatecas; además en

las entidades carentes de estas instituciones, se habían creado algunos cursos de formación para maestros: Campeche, Michoacán, Durango, Colima y Tepic (Ducoing, 2012).

Ciertamente, el año de 1910 representa la concreción de los anhelos de Justo Sierra, quien, siendo Secretario de Educación, logró culminar su gran obra de la educación nacional con un sistema educativo conformado por un conjunto de instituciones –desde el preescolar hasta la Universidad Nacional de México–, y con esta última, la Escuela de Altos Estudios, antecedente de la actual Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad. La relevancia de la fundación de Altos Estudios radica en haberse conformado como el escenario del nacimiento de la pedagogía universitaria, pero también del despegue de la Escuela Normal Superior, dependencia que nació al interior de la misma Universidad, a diferencia de las escuelas normales de formación de profesores de primaria y de preescolar (Sierra, 1984).

La Escuela Normal Superior fue creada para formar maestros para las normales, maestros de las escuelas profesionales, maestros para la Escuela Nacional Preparatoria, es decir, su nacimiento está signado por su orientación hacia la docencia que, en aquel entonces, al interior de la Escuela de Altos Estudios, eran comprendidos como profesores de escuelas secundarias y profesionales. Hacia 1929, la Escuela Normal Superior se independizó de la Facultad de Filosofía y Letras, desplegando una etapa de consolidación y esplendor académico, al ofrecer formaciones para las escuelas secundarias, directores e inspectores de escuelas, administradores, directores y supervisores de educación rural, trabajadores sociales y directoras e inspectoras de preescolar. Sin embargo, en 1934, se cerró el ciclo universitario de esta institución, cuando la Secretaría de Educación recuperó las atribuciones concedidas a la Universidad en materia de formación de profesores de la educación secundaria una vez que este nivel educativo había iniciado medianamente su expansión. El Consejo de la Educación Superior y de la Investigación científica aprobó la organización del denominado Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, institución que por acuerdo de Cárdenas fue sustituido por el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria en 1936, el cual funcionó hasta 1940, cuando se sustituyó por el entonces denominado Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza. En 1942, su última denominación, antes de la creación de la Escuela Normal Superior de la Secretaría de Educación, fue Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria (Cárdenas *et al.*, 1984).

VI.1.4 *La formación de maestros rurales en el México postrevolucionario*

El movimiento revolucionario de 1910 es el evento más relevante del inicio del siglo XX en el territorio mexicano, emprendido por diversos grupos opositores al gobierno que Díaz había encabezado durante más de treinta años, movimiento que habría de transformar la vida del país. Si bien hubo avances relevantes en materia educativa durante este largo periodo, la realidad nacional evidenciaba un elevado analfabetismo en la población, particularmente en las vastas regiones rurales del país, porque ni Baranda ni Sierra habían podido cubrir la demanda potencial en esta materia. Entre los compromisos de la Revolución destacaba el relativo a llevar el servicio educativo a los sectores mayoritarios, es decir, los ubicados en las zonas marginadas, rurales, distantes de los centros urbanos. En 1911 se emitió un decreto tendente a la instauración de escuelas rudimentarias en todo el país, para “enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano, y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (Pani, 2010: 11).

La escuela rural devino un eje central de la política posrevolucionaria, motivo por el cual se creó un conjunto de instituciones y programas tendientes a instruir a los campesinos e indígenas del país —misiones culturales, escuelas rurales, normales rurales, normales regionales campesinas— apoyadas por muchos profesores, entre los que destacan Rafael Ramírez y Moisés Sáenz. Igualmente, se reconocía la ausencia de formación del personal que atendiera en las zonas rurales a estos grupos poblacionales.

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 bajo la responsabilidad de Vasconcelos, precedentemente rector de la Universidad Nacional, trajo consigo un gran impulso a la alfabetización y a la búsqueda de la unidad nacional. De cara al incremento del analfabetismo y la necesidad de instruir y promover el mejoramiento del nivel de vida de los campesinos y de las comunidades en las zonas rurales en general, el secretario emprendió un extraordinario movimiento educativo en las regiones más apartadas, convocando a la sociedad en su conjunto a participar. Como apuntaba el mismo Vasconcelos (2002: 133): “[...] podría darse el caso de que grupos de jóvenes, maestros o no, pero personas cultas y abnegadas, quisiesen dedicar unos cuantos años de su vida a la labor humana y patriótica de convivir a plazo fijo o voluntario con los indígenas más desprovistos de medios en el interior de nuestras serranías”.

Si bien desde la década de los veinte habían sido creadas algunas normales regionales, posteriormente denominadas normales rurales (Civera,

2013),⁵ Vasconcelos promovió la formación de maestros para estas instituciones con el fin “desterrar el hábito de entregar las escuelas de pueblo a meros aficionados, comúnmente fracasados de otras ocupaciones. [...] y exigir la idoneidad del personal [...]. Para cubrir los puestos rurales permanentes hace falta, sin embargo, un tipo de maestro a quien sólo se exige graduación en las escuelas normales regionales” (Vasconcelos, 2002: 176). Es así como, en 1922, Vasconcelos funda la primera normal rural en Tacámbaro, Michoacán, en el marco de la creación de escuelas centrales agrícolas.

Las funciones iniciales de las normales regionales, establecidas por la Secretaría de Educación Pública, fueron las siguientes (Secretaría de Educación Pública, 1928): formar a los maestros para desempeñarse en las pequeñas comunidades y los grupos indígenas; propiciar el mejoramiento cultural y profesional de los docentes en servicio e incorporar a las comunidades al progreso que se estaba emprendiendo a nivel nacional. La duración de la formación en estas escuelas regionales sería de tan solo dos años, con un plan de estudios de disciplinas básicas y dos de corte pedagógico, debido a que los estudiantes deberían aprender agricultura e industrias rurales para poder trabajar en las comunidades. Al respecto planteaba Vasconcelos una reflexión que podría cobrar vigencia en la actualidad (2002: 134): “es recomendable pagar al maestro rural más que al urbano, pues sólo de esa manera se descongestionan las ciudades de esa multitud de normalistas de ambos sexos que ambicionan empleos cómodos”.

Por otra parte, hacia 1923, Vasconcelos también reestructuró el plan de estudios de las escuelas normales del Distrito Federal conformándolo de dos ciclos: el inicial, denominado educación secundaria de tres años de duración, correspondiente al de la Escuela Nacional Preparatoria, con el cual se pretendía perfeccionar la primaria superior, y el segundo nivel, que se abocaría puntualmente a la formación profesional, es decir, a formar a los maestros de primaria con las asignaturas específicas para devenir docentes.

En fin, como bien puntualiza Castillo (1976: 259): “Los años de 1928 a 1930 fueron para la escuela rural de desarrollo y crecimiento conceptual, así como de fortalecimiento en el trabajo. Es entonces cuando por antonomasia, decir escuela rural, equivalía a decir escuela mexicana”. En síntesis, el maestro era formado para trabajar en las comunidades, es decir, en las zonas apartadas de los pocos centros urbanos, tal como se puede constatar al revisar los planes de estudio de la época.

⁵ Alicia Civera en la obra “La escuela como opción de vida” desarrolla un riguroso y fundamentado análisis sobre la conformación de la educación normal rural y de los maestros rurales, a partir de la creación de la primera normal rural en 1921 y hasta 1945.

A fin de dar continuidad a la política iniciada por Álvaro Obregón y su secretario Vasconcelos, Plutarco Elías Calles (1924-1928) emprendió una política orientada a los sectores más desfavorecidos del territorio con el objeto de mejorar la vida de los indígenas, habitantes de las comunidades rurales y avanzar en la lucha contra el analfabetismo. Paralelamente a esta empresa en favor de la escuela rural, Puig Casauranc, entonces Secretario de Educación, exaltó el papel y lugar de las normales rurales para el mejoramiento de los maestros en servicio y su contribución a la integración social y económica de las comunidades. Ya señalaba la distinción entre un maestro formado en la Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México o en cualquiera otra normal ordinaria, y la formación de los maestros rurales. Al respecto el secretario precisaba el perfil de la formación de maestros rurales (Puig Casauranc, 1928a: 214):

[...] tenemos que conformarnos con que apenas sea un poco superior a lo que se designa con el cuarto grado de enseñanza primaria y puesto que, por lo que se refiere a la enseñanza profesional, no podemos esperar ni deseamos que de las escuelas normales rurales salgan pedagogos, ni expertos en asuntos de metodología; nuestros maestros rurales, formados en estas Escuelas Normales Regionales necesitan tener, en cambio, una preparación tan especial de espíritu y hasta de cuerpo para el trabajo que van a desempeñar [...].

Hacia 1927, el propio Puig Casauranc emitió las bases para organizar las normales rurales, así como su plan de estudios (1928b), documento en el que se puntualizaban las tres líneas de formación de los maestros rurales que habrían de desarrollarse en cuatro semestres escolares: la preparación académica, referente al bagaje cultural que debían manejar; la preparación profesional, vinculada con su capacidad para ejercer el magisterio en zonas rurales; y, finalmente la preparación práctica, que aludía a los saberes vinculados con la agricultura y la crianza de animales, así como con lo relativo a oficios e industrias rurales (Ver anexo 2).

Con Narciso Bassols en la Secretaría de Educación Pública –1931-1934– se emprendió una serie de reformas, entre las que destacan las relativas a la educación rural para mejorar las condiciones de vida y culturales de los indígenas. Se reestablecieron las Escuelas Regionales Campesinas al congregar la Escuela Central Agrícola, la Escuela Normal Rural y las Misiones Culturales.

En 1933 es emprendida una reforma importante al artículo 3º constitucional, en un escenario conflictivo, particularmente respecto a la tensión entre la iglesia y el Estado, al pensarse el socialismo como la solución de la problemática económica, social, cultural y educativa. La Cámara de Diputados

aprobó, en 1934, el texto en el que se definía la educación como socialista el (Cárdenas, 1934: s/p): “La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios [...]”. Análogamente se suprimía la intervención de corporaciones religiosas y ministros en cualquier tarea educativa, fuese en la educación primaria, secundaria o normal, pese a que, posteriormente, el mismo Cárdenas expediría el Reglamento de escuelas particulares para impartir enseñanza. Al igual que Puig Casauranc, Cárdenas delineó el perfil del maestro socialista para distinguirlo del maestro urbano, como describe Meneses (2002: 153): “El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador. No sólo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa”. Por otra parte, la orientación socialista también fue incorporada en el nuevo modelo curricular de 1935 un nuevo modelo curricular para la Escuela Nacional de Maestros, ahora con una orientación socialista (Ver anexo 3).

En definitiva, en el periodo postrevolucionario se concibió un novedoso tipo de docente capaz de llevar la educación a las comunidades rurales a través de la formación de maestros campesinos. De hecho, durante el cardenismo, las normales rurales se comprendieron como parte de la reforma agraria y el desarrollo del campesinado en un escenario signado por el analfabetismo, la miseria de la población, la inestabilidad política, entre otros tópicos (SEP, 1941).

VI.1.5 *Expansión de la formación y actualización del profesorado: de los cuarenta a los sesenta*

Durante la administración de Ávila Camacho, la orientación socialista fue matizada y reemplazada por la de la unidad nacional, generando fuentes tensiones político-sociales al interior de la misma Secretaría de Educación, al grado que durante ese periodo gubernamental se turnaron tres secretarios —quedando al final Torres Bodet, quien ocuparía nuevamente el cargo en la administración de López Mateos— que habrían de enfrentar el reto de ampliar la cobertura de la alfabetización y extender la escolarización de la población frente al analfabetismo prevaleciente, sobre todo en el sureste del país.

Para lograr los objetivos planteados se requería formar docentes, debido a que muchos de los maestros que fungían como tales apenas contaban con la instrucción primaria, en tanto que el número de egresados de las normales rurales y de las urbanas era muy reducido. En consecuencia y como alternativa para formar y capacitar profesionalmente sobre todo a

los maestros de las zonas rurales fue creado el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio por la Ley de 1944 (Ávila Camacho, 1944), el cual funcionaba con base en dos opciones: la denominada “Escuela Oral”, correspondiente a la Escuela Normal para profesores no titulados, y la “Escuela por Correspondencia”, situadas las dos en la Ciudad de México. Para este efecto, se contrataron a especialistas para la elaboración de lecciones de biología, matemáticas, historia, geografía, civismo, y lengua y literatura, textos que eran enviados gratuitamente a los maestros (Meneses, 1988). Los maestros en servicio estaban obligados a tomar los cursos ofrecidos en el Instituto, tal como se estipulaba en la Ley de Educación de 1942 (Ávila Camacho).

Con la creación de esta institución, cuya existencia se prolongó por más de dos décadas, se logró ofrecer una formación a miles de profesores en servicio, a fin de lograr una cierta uniformidad en la formación magisterial y, por tanto, un mayor control de los docentes. Análogamente se fueron gestando conflictos en el sector magisterial relacionados con las demandas salariales diferenciadas –rural/urbana–, el escalafón, las rupturas al interior del sindicato, entre otros, sindicato que recientemente había sido creado (1944).

En cuanto a la formación de profesores del nivel secundario, y después de la supresión de la Escuela Normal Superior de la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México, como arriba se puntualizó, fue establecida esta institución a cargo de la Secretaría de Educación Pública en 1942 –en la Ley Orgánica de Educación de Ávila Camacho–, a la cual podían ingresar los candidatos que contasen con un bachillerato o la normal inicial y que se hubiesen desempeñado en la docencia por lo menos cuatro años. Se especificaba la integración de posgrados en pedagogía. Entre otros, los objetivos de la institución eran (Ávila Camacho, 1942: s/p):

1. Elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados.
2. Formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico.
3. Capacitar a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas normales o directores generales de educación.
4. Las especialidades son: para maestros de escuelas secundarias, de educación industrial, de educación normal y de educación preparatoria o bachillerato. Los estudios para estas especialidades tendrán una duración mínima de cuatro años.

Durante el sexenio de Alemán (1946-1952) fue establecida la Dirección General de Enseñanza Normal a cargo de Francisco Larroyo, la cual se ocuparía de dirigir y administrar los seis tipos de escuelas normales del país determinados en la Ley Orgánica de Educación (Ávila Camacho, 1942): normales rurales, normales primarias urbanas, de especialización y de educación física, normal de educadoras⁶ y normal superior.⁷

Por otra parte, las escuelas normales rurales, la Escuela Central Agrícola y las Misiones Culturales que Bassols integró en las escuelas regionales campesinas, en 1933 fueron parcialmente reestablecidas por Torres Bodet, al darle nuevamente vida a las Misiones Culturales y a las normales rurales (Meneses, 1988), éstas últimas con un nuevo plan de estudios.

A fines de la década de los cincuenta y nuevamente con Torres Bodet al frente de la Secretaría, se puso en marcha el denominado Plan de Once Años para impulsar la cobertura y la eficacia del servicio educativo, incluida la alfabetización. El secretario se preocupó por expandir la educación primaria e incrementar el número de docentes profesionalmente preparados, para lo cual se propuso establecer 51,000 nuevas plazas de maestros y construir cerca de 40,000 aulas, de las cuales 27,000 serían para las zonas rurales, en el periodo 1959-1970 (Latapí, 1992). Igualmente buscó la creación de nuevas escuelas normales, la restauración de 29 normales rurales, el equipamiento y remodelación de las ya existentes: la Normal de Especialización y el Instituto Nacional de Pedagogía (Solana *et al.*, 2001).

Para hacer llegar la escuela primaria a las comunidades apartadas no se contaba, como previamente se puntualizó, con docentes formados para atender a la población que se pretendía escolarizar, por lo que se tuvo que recurrir a docentes no titulados con la petición de inscribirse en el Instituto de Capacitación, cuyos servicios fueron descentralizados a fin de conseguir un más amplio desarrollo tanto de los Cursos Orales como de los de Correspondencia. A la vez, se iniciaron emisiones radiofónicas para contribuir a la formación de docentes no titulados y, por otra parte, se ampliaron sus funciones, al ofrecer actualización a docentes titulados y a directivos. Por otra parte, el secretario creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) a fin de dotar al alumnado más pobre del material

⁶ La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños fue establecida en 1947.

⁷ Meneses (1988) señala que a la época se contaba con 9 normales rurales para mujeres en Nuevo León, Chihuahua, Zitácuaro, Jalisco, Aguascalientes, Puebla, Tlaxcala, Morelos y Oaxaca, y 9 para hombres en Hidalgo, México, Zacatecas, Chihuahua, Tamaulipas, Guerrero, Oaxaca, Nayarit y Yucatán. A su vez, existían como normales federales, dos normales urbanas, la de maestros y la de maestras, además del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y 4 federalizadas en Michoacán, Oaxaca, Hidalgo y Tamaulipas. Por otra parte, existían 10 normales particulares incorporadas, la Normal de Especialización, la de Educación Física, y la Normal de Educadoras.

necesario para sus estudios, aun cuando, de hecho, su uso fue obligatorio para todas las escuelas primarias.

En relación con las acciones tendentes al impulso de la educación normal y el mejoramiento del personal docente, hacia 1959, Torres Bodet apoyó la reforma de la Escuela Normal Superior, destinada a la formación de docentes de secundaria en las diversas especialidades. Análogamente, en el marco del Plan de Once Años, el secretario decidió la creación de escuelas normales regionales, dos de las cuales fueron instaladas en Ciudad Guzmán, Jalisco y en Iguala, Guerrero (Meneses, 1988).

Entre las décadas de los cuarenta y los setenta, las escuelas normales experimentaron varias reformas, algunas de las cuales derivadas de diversos congresos y reuniones efectuadas durante ese periodo. Así se tiene que en el primer congreso, celebrado en Saltillo, en 1944, entre otros muchos tópicos, se acordó conceptualizar la enseñanza normal como profesional, separándola de la escuela secundaria, solicitud que no fue concretada. En el segundo congreso, en 1945, en Monterrey, se acordó solicitar a la Secretaría de Educación: el establecimiento de escuelas normales para educadoras de párvulos; equipar y dotar a las normales urbanas y rurales de edificios adecuados; revisar los planes de estudios; federalizar todas las escuelas normales. En 1954, se llevó a cabo en el Distrito Federal, la Junta Nacional de Educación Normal, de la que se derivaron varias conclusiones: la organización de un sistema nacional de educación normal; la reiteración de considerar la educación normal como una formación profesional separada de la educación secundaria; la unificación, adaptación, funcionalización y flexibilización de los planes de estudio; la implantación de “un año de ejercicio profesional supervisado, mediante el cual el pasante cumpliera con el servicio social señalado en la ley de profesiones” (Meneses, 1988: 417). Un cuarto congreso de educación normal se efectuó en 1969, en el que se reiteró la demanda de establecer el bachillerato como requisito previo a la formación normalista y, mientras esto sucediera, ampliar la carrera a cuatro años, planteamiento que se concretó con el plan de estudios de la época.

En suma, durante el secretariado de Torres Bodet (1958-1964), el sistema normalista se encontraba conformado por la Escuela Nacional de Maestros; la Escuela Nacional de Educadoras; escuelas normales de las entidades; centros normales regionales; escuelas normales rurales; Escuela Normal para la Capacitación en el Trabajo Industrial; escuelas normales para la capacitación en el trabajo agropecuario, así como las escuelas normales superiores y escuelas normales particulares incorporadas.

En 1959, también durante el mandato de Torres Bodet, se impartía la formación para maestros de secundaria en matemáticas, dibujo técnico,

física y química, biología, geografía, historia, educación cívica y social, taller, inglés, francés, lengua y literatura artes plásticas, pedagogía y psicología, además de un curso introductorio para aquellos candidatos que no contaran con antecedentes de estudios pedagógicos.

VI.1.6 *De la formación técnica a la formación profesional*

En las últimas décadas del siglo XX, la formación normalista se caracterizó por una serie de transformaciones relevantes en la búsqueda de la tan emplazada profesionalización de los docentes, pero no sería sino hasta la década de los ochenta cuando la carrera realmente quedaría situada entre las instituciones de educación superior. No obstante, más de cuatro décadas habrían de transcurrir a partir de la primera solicitud de establecer el bachillerato como antecedente de la formación de docentes, en lugar de la educación secundaria y, en su caso, de la educación primaria, para las normales rurales. En realidad, durante la segunda mitad del siglo XX, las escuelas normales habían venido operando como instituciones de nivel medio superior, es decir, equivalentes al bachillerato o la preparatoria.

Durante ese largo periodo, es posible distinguir las varias etapas que la formación normalista recorrió antes de arribar a la pretendida y reiterada resolución de profesionalizarla como cualquiera otra de las carreras universitarias.

1. El inicio en la década de los cuarenta. Desde el Primer Congreso Nacional de Educación Normal de 1944, en Saltillo, y el segundo, en Monterrey (1945), se aludió a la necesidad de profesionalizar la formación de docentes, así como de considerar la formación normalista como una profesión de Estado. Así se puntualizaba en varias de las argumentaciones de 1944: “Si al Estado corresponde la educación de las masas, y si para llevarla a cabo en la mejor forma posible necesita de maestros competentes, es incuestionable que el mismo Estado debe dar a los maestros la más amplia preparación, considerando al Magisterio como verdadera profesión de Estado” (SEP, citado en Álvarez, 2014: 184).

2. La reiteración de la profesionalización de los cincuenta. Nuevamente, en la Junta Nacional de Educación Normal, convocada por el secretario José Ángel Ceniceros, y efectuada en el Distrito Federal en 1954, se aludió a la demanda de profesionalización de la carrera docente y a la promoción del bachillerato de educación.

3. Ampliación de la carrera a cuatro años. En el cuarto Congreso Nacional de Educación Normal de 1969, la insistencia por establecer el bachille-

rato se definió como una necesidad urgente para preparar a los candidatos a la docencia como sujetos calificados para ejercer su función, aunque si esto no fuese posible, se planteó la exigencia de ampliar el ciclo formativo a cuatro años en todas las modalidades de la educación normal. Entre las conclusiones a las que se llegó en torno a la profesionalización de la formación docente, mismas que fueron aprobadas en su totalidad por la VIII Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de Educación (Meneses, 1991), se destacan: la independización de las escuelas normales de la educación secundaria; la diversificación de la carrera normalista en las zonas rurales; el incremento de un año a la formación docente (Cárdenas *et al.*, 1984: 150).

4. Docente y bachiller en cuatro años. Con la llegada de Echeverría a la presidencia al inicio de la década de los setenta, una nueva etapa se inauguró en la educación normal y, en general, en la educación del país. Se prometió una reforma educativa y, por tal motivo, se organizó una comisión coordinadora en 1971, la cual recogió propuestas provenientes de diversos actores y fuentes. Entre las conclusiones emanadas de la reunión de la comisión se estableció nuevamente: “[...] exigir el requisito previo de haber cursado el ciclo completo de enseñanza media (secundaria y bachillerato) o su equivalente” (Cárdenas *et al.*, 1984: 153-154). Sin embargo, en la Asamblea Nacional de Educación Normal, efectuada en abril de 1972 en la Ciudad de México, se acordó un nuevo plan de estudios en el que se planteaba la profundización del ámbito científico y humanístico, además de los campos psicológico, pedagógico, tecnológico y artístico, con lo que se concretaría una formación dual. De esta forma, no se decidió pedir el bachillerato para el ingreso a la carrera normalista, sino que los egresados de este plan contarían simultáneamente con el certificado de bachillerato y el título de profesor de educación preescolar o primaria, tal como quedaría precisado en el Acuerdo 2877 (Bravo Ahuja, 1976): “Se expedirá el certificado de Bachiller y título de profesor de educación Preescolar o de Primaria a quien haya concluido la Educación Normal conforme al Plan de estudios 1972”, así como a quien lo hubiese hecho conforme al plan de 1975 (Bravo Ahuja, 1975a). El modelo curricular de 1972 fue parcialmente modificado, generando el denominado Plan 1972 reestructurado.

El Consejo Nacional Técnico de Educación organizó tres seminarios regionales en diferentes ciudades (Monterrey, Oaxaca y Guanajuato), además de varias otras reuniones de trabajo que culminaron en las llamadas Resoluciones de Cuernavaca de 1975, en las que se acordó un nuevo plan de estudios, el cual también fue inmediatamente reestructurado en el mismo año. Se trata de otro modelo curricular antes de colocar la carrera

magisterial en el nivel superior, ya que contradictoriamente desde la Ley Federal de Educación de 1973 (Echeverría 1973), ya estaba estipulada la inscripción de la carrera docente en ese nivel superior. Es destacable, sin embargo, el hecho de haber determinado en 1975, en el Acuerdo 11298 (Bravo Ahuja, 1975a: s/p) que los alumnos: “Posean la formación necesaria para continuar estudios profesionales en los grados que la Ley establece dentro del tipo superior de educación. Alcancen la profesionalización en el nivel de educación primaria con los grados académicos de licenciatura, maestría y doctorado en las tareas de docencia, administración e investigación educativa”. En consecuencia, se estableció una licenciatura en sistema abierto durante el periodo escolar y presencial en las vacaciones para los maestros en servicio, para cuyo ingreso se requería contar con el bachillerato o la normal de preescolar o primaria (Bravo Ahuja, 1975b: s/p). Los modelos curriculares de 1972 y 1975 evidencian la preocupación por dotar al estudiante de una cultura general amplia, es decir, no acotada a los contenidos de enseñanza del preescolar, de la primaria o de la secundaria. Así se puede comprender que en el currículum de 1975 se organizó la formación en tres áreas: científico-humanística, de formación física, artística y tecnológica y de formación profesional específica (Ver anexo 4).

Ante las críticas y polémicas suscitadas por el modelo curricular de 1975, en 1978 (Solana, 1978) se autorizó un nuevo currículum también de cuatro años de duración, sin lograr establecer el bachillerato como requisito previo al ingreso a la carrera normalista. No obstante, las demandas normalistas y los ataques provenientes de diversos ámbitos sobre la formación de maestros de la educación básica, en agosto de 1978, y en un escenario de indefiniciones, fue creada la Universidad Pedagógica Nacional con la finalidad de formar profesionales de la educación en diversos niveles de educación superior –licenciatura, maestría y doctorado– instauración que vendría a ofrecer la posibilidad de que los docentes normalistas pudiesen acceder a los estudios de nivel superior, en tanto que para el ingreso a la institución se estableció como requisito contar con el bachillerato o con la educación normal.

De cualquier manera, las reclamaciones por parte del sindicato de maestros continuaron expresándose a través de diversas modalidades y con la misma demanda de profesionalización, hasta que, en 1984, la educación normal inicial quedó inscrita como nivel de licenciatura, incluida la escuela normal superior,⁸ con todas las funciones propias de las institucio-

⁸ La Escuela Normal Superior, desde su fundación en 1942, otorgaba el grado de maestro, pero desde 1983 inició la oferta de licenciaturas en ciencias sociales, pedagogía, psicología, ciencias naturales, español, matemáticas e inglés.

nes de educación superior, tal como se promulgaba en el correspondiente Acuerdo (De la Madrid, 1984: s/p): “Que como consecuencia de su ubicación en el ámbito de la educación superior, las escuelas normales deberán realizar no sólo actividades de docencia, sino también actividades de investigación educativa y de difusión cultural, haciéndose necesario un programa de superación del personal académico de estas instituciones”. Este acuerdo marcó un hito en la historia del normalismo mexicano al significar una ruptura radical del marco general en el que se había desarrollado la formación de docentes. El nuevo modelo curricular representaba la integración de elementos de corte universitario con los propios pedagógicos (SEP, 1984). Se encontraba conformado por dos grandes áreas de formación, general y específica: la primera, concerniente a las asignaturas comunes de las diferentes licenciaturas y, la segunda, referente a las materias destinadas a la docencia (Ver anexo 5).

Inscrita la carrera normalista en el nivel superior, se estableció el bachillerato pedagógico como medio de acceso a la licenciatura y, para tal efecto, como documenta Meneses (1997), se acordaron varias resoluciones entre las que destacan: ampliar la red de instituciones para el campo e instalar los bachilleratos pedagógicos en las 17 normales rurales, además de crear las nuevas normales del campo, a fin de que los egresados del bachillerato pudiesen acceder a la licenciatura en preescolar, primaria, especial, educación física y continuar si así lo desearan estudios de posgrado. “Las nueve escuelas normales rurales se ubicarían en Ciudad Cuauhtémoc, Champotón, Camp.; Fresnillo, Zac.; Ciudad Hidalgo, Mich. y Huejutla, Hgo.” (Meneses, 1997: 263).

Durante las últimas décadas del siglo XX, todas las modalidades de la escuela normal continuaron otorgando el título de licenciatura (con bachillerato previo) y algunas de estas instituciones comenzaron a ofrecer estudios de maestría y doctorado, así como especializaciones.

Es importante recordar que en la década de los noventa, durante la administración salinista (1988-1994), y en el escenario globalizador de los acuerdos internacionales en materia educativa adoptados en Jomtien –Declaración Mundial sobre la Educación para todos– se firmó el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica⁹ (Salinas, 1992), el cual integraba, entre otros, los siguientes tópicos: a) la descentralización de la educación, por la que cada una de las entidades federativas habría de responsabilizarse de la operación y la administración del servicio

⁹ Acuerdo que fue firmado por los gobiernos de los estados y el gobierno federal, así como por el Sindicato nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

educativo, incluidas las escuelas normales, quedando la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio como responsable del Distrito Federal; b) la reformulación de planes y programas de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, y nuevos libros de texto gratuitos, así como el establecimiento de Consejos de Participación Social; y c) la revaloración de la función magisterial, la cual comprendía seis factores: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo (Salinas, 1992).

Es también en esta década cuando la educación secundaria (media básica, CINE 2) pasó a formar parte de la educación básica y obligatoria, por la cual el Estado se comprometió a garantizarla a toda la población. Este nivel educativo era atendido por universitarios con o sin título y egresados de las normales superiores; estos últimos, a diferencia de los egresados de las normales de preescolar y primaria, precedentemente podían acceder a estudios de posgrado.

En suma, la ampliación de la matrícula en los diversos niveles de educación básica supuso el incremento de la demanda de docentes, la cual condujo a la contratación de maestros que no necesariamente contaban con la formación adecuada para desempeñar su función.

VI.2. Situación actual de la formación docente en educación básica

En esta segunda parte del capítulo se presenta un mapeo general sobre la formación del profesorado en la actualidad, iniciando con una breve alusión a los instrumentos jurídicos y las herramientas políticas que la regulan en las diversas instituciones que tienen a su cargo esa función, de las cuales se hace un conciso recuento que permite testificar la lógica de yuxtaposición empleada por el Estado mexicano en cuanto a las políticas emprendidas para afrontar las demandas internacionales referentes a los docentes. La vinculación entre los instrumentos jurídicos y las herramientas políticas consiste en el reconocimiento relativo a que estas últimas se formalizan a través de diversos mecanismos: documentos jurídicos (leyes, decretos, reglamentos, acuerdos), y programas y planes de distinta naturaleza. Igualmente, aquí se puntualizan algunos elementos vinculados con los niveles formativos ofrecidos, así como con el currículum de las diversas instituciones y los requisitos de ingreso, de titulación y de acceso a las plazas docentes.

VI.2.1 *Marco político-jurídico de la formación inicial y continua*

La educación en México se encuentra regulada por la máxima ley del país, es decir, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y, particularmente, por el artículo 3º, el cual fue sometido muy recientemente –mayo de 2019– a derogaciones y adiciones hasta quedar formalizado en 2021. Se establece, de entrada, que el Estado se obliga a impartir y sobre todo a garantizar tanto la educación básica, como la media superior y la superior, siendo obligatorias las dos primeras, mientras que la última es considerada como una responsabilidad a cargo del Estado. Al respecto se puntualiza: “Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad en términos que la ley señale” (López y Sánchez Cordero, 2021a: 9).

En varios de los títulos del citado artículo y específicamente en relación con la educación normal que es la específicamente destinada a la formación de profesores de educación básica, se ha establecido que el Estado habrá de fortalecer las instituciones públicas destinadas prioritariamente a la formación del profesorado de educación básica, es decir, las escuelas normales, cuyos principios rectores, objetivos, planes y programas son determinados por el Ejecutivo Federal.

Desde el punto de vista jurídico, en un segundo nivel, se encuentra la Ley General de Educación, en la que se reitera la direccionalidad del Estado respecto a los planes y programas de la educación normal, los cuales “deben responder tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad” (López y Sánchez Cordero, 2019: 12). Aquí se define el establecimiento de un sistema nacional de educación superior, en el que se incluyen las escuelas normales y las instituciones de formación docente, “que permita garantizar el desarrollo de una oferta educativa con capacidad de atender las necesidades nacionales y regionales, además de las prioridades específicas de formación de profesionistas para el desarrollo del país” (López y Sánchez Cordero, 2019: 20). Destacan, entre el capitulado de dicho documento legislativo, el referente a la educación indígena y el relativo a la revalorización de los maestros y al fortalecimiento de la formación docente en el marco del subsistema normalista. Respecto a la primera cuestión se puntualiza (López y Sánchez Cordero, 2019: 21): “Fortalecer las instituciones públicas de formación docente, en especial las normales bilingües interculturales, la adscripción de los docentes en las localidades y regiones lingüísticas a las que pertenecen, así como impulsar programas de forma-

ción, actualización y certificación de maestras y maestros en las lenguas de las regiones correspondientes”.

La revalorización del magisterio en tanto actores prioritarios de la educación –una temática nuclear demandada desde hace décadas y prescrita en esta Ley de Educación–, integra un conjunto de finalidades, tales como priorizar su labor, fortalecer su superación profesional, reconocer su experiencia, promover su formación y actualización, respetar sus derechos y recibir un salario digno. A las autoridades educativas se les adjudica la tarea de fortalecer la formación docente a través de la promoción de la movilidad, la creación de redes, la acreditación de grados académicos, la actualización permanente, el desarrollo de la investigación educativa, entre otros tópicos (López y Sánchez Cordero, 2019).

Por otra parte, al estar inscrita en el nivel superior, la educación normal se encuentra regulada por la también recientemente aprobada por el Senado, la nueva Ley General de Educación Superior (López y Sánchez Cordero, 2021b), reglamentaria del artículo 3º constitucional, por la que se obliga al Estado a garantizar el derecho gratuito a este nivel educativo, aunque no habría de concretarse sino hasta 2021 (Ballinas y Becerril, 2020). La razón de postergar su puesta en marcha obedeció al hecho de que las universidades públicas que actualmente cobran cuotas se encuentran imposibilitadas –en la actual situación de la pandemia y la correspondiente crisis económica– para dejar de hacerlo. Esta ley regula tres subsistemas: el universitario, el tecnológico y el normalista y de formación docente.

Respecto al subsistema de escuelas normales e instituciones de formación docente se han establecido los siguientes objetivos (López y Sánchez Cordero, 2021b: 19):

- I. Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con la comunidad y con responsabilidad social [...]
- II. Contribuir al fortalecimiento y la mejora continua de la educación básica y media superior para lograr la inclusión, equidad y excelencia educativa, y
- III. Desarrollar actividades de investigación, de extensión y de capacitación en las áreas propias de su especialidad [...].

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) había sido la responsable de definir e impulsar las políticas educativas para las instituciones formadoras de docentes, de acuerdo con el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación (Fox, 2005), reglamento que fue modificado en 2020 por el cual queda sustituida la DGESPE por la Dirección General de Educación Superior para el Magiste-

rio (DGESUM) (López y Moctezuma, 2020). A esta nueva dirección se le ha asignado nuevamente la función de proponer y coordinar las políticas educativas para las instituciones a cargo de la formación docente con el objeto de mejorar la calidad y cobertura de la educación básica del país.

A lo largo de las últimas dos décadas son varias las líneas de política que se han definido y concretado a través de diversos programas tendentes a mejorar la formación y promover la calidad de las escuelas normales a fin de poder consolidarse como instituciones de educación superior. Fue en 1996 cuando se implementó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales con el fin de apoyarlas como instituciones de educación superior, después del cual se han venido estableciendo diversos programas con la misma finalidad. De hecho, en el presente y en el marco de la línea de mejora de la calidad del servicio formativo, se cuenta con una política tendente a fortalecer la calidad del servicio que se ofrece a lo largo del territorio mexicano en todas las escuelas normales, como el corolario de diversos programas emprendidos por diferentes administraciones: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN); Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN); Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE); Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa 2016-2019 (PFCE); Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa.

La reciente Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal 2022 y 2023 utiliza los recursos del presupuesto S300 del “Programa de Fortalecimiento a la Excelencia”, anteriormente señalado, para lo cual se requiere de una planeación bienal en la que se consideran los siguientes elementos (SEP, 2022):

- a) El documento de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal 2022-2023 (EDINEN), que se centra en el análisis de la situación académica de las normales en cada una de las entidades.
- b) El Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (PROGEN), que alude al análisis de la gestión de las entidades.
- c) Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal, consistente en el análisis de la gestión de cada una de las escuelas normales.

Las categorías de análisis para promover la mejora en las instituciones formadoras de docentes a fin de que puedan consolidarse como instituciones de educación superior son las siguientes (SEP, 2022): a) gestión y fortalecimiento institucional, b) profesionalización y educación continua,

c) movilidad académica nacional e internacional, d) vinculación, e) convenios de colaboración, f) evaluación, g) posgrado, h) investigación, i) diseño curricular y formación docente, y j) infraestructura.

Es relevante destacar que la educación normal formó parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal durante muchas décadas y no fue sino hasta 2005 cuando se creó, adscrita la Subsecretaría de Educación Superior, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente convertida en Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, como arriba se puntualizó.

VI.2.2 *Instituciones a cargo de formación inicial y continua*

Durante las últimas décadas, el Estado mexicano ha emprendido esfuerzos importantes para profesionalizar al magisterio que atiende la educación básica, al considerar que los maestros son los protagonistas centrales del servicio educativo, para lo cual ha creado algunos programas y emprendido diversas estrategias destinadas a la formación y actualización de los docentes. Sin embargo, en estas acciones no siempre se han definido claramente los objetivos y, sobre todo, no ha podido integrarse un sistema nacional coherente, coordinado y articulado de formación de docentes. A contrariamente se han venido duplicando funciones a lo largo de los años, evidenciando con ello la carencia de una política unificadora y armonizadora, a pesar de que desde la Ley General de Educación –de 1993– se establecía: “Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros [...]”.

Veamos muy brevemente las instituciones establecidas por el Estado a lo largo del tiempo para la formación y actualización de docentes, las cuales no han podido deslindar sus objetivos y sus funciones, sino que inversamente se evidencia la ausencia de una continuidad política y la duplicación de funciones, de financiamiento, de infraestructura, de personal, lo que ha conducido a que las instituciones explícitamente creadas para la formación de docentes de educación básica –escuelas normales– hayan permanecido durante mucho tiempo en el casi abandono, a pesar de los diversos programas generados para su fortalecimiento (SEP, 2018a).

1. Las escuelas normales. Desde su fundación (fines del siglo XIX), la escuela normal ha sido tradicional e históricamente la institución formalmente creada para ofrecer el servicio de formación inicial para los docentes de educación básica y, aunque desde 1984, se creó la licenciatura-

ra, las instituciones normalistas han continuado funcionando con muchas limitaciones presupuestales, de gestión, de formación de sus profesores, de infraestructura, de servicios bibliotecarios y tecnológicos, entre otros, para poder situarse realmente como una verdadera institución de educación superior.

2. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Como arriba se especificó, fue creado en 1944 para capacitar a los maestros que, en aquel entonces carecían de formación específica para la docencia, a través de un sistema por correspondencia y presencial durante el periodo vacacional, el cual fue sustituido en la década de los setenta por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1971) para atender a los maestros de preescolar, primaria, media y superior, e igualmente se creó la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal. Esta dependencia fue posteriormente reemplazada por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (1978). En 1989 se creó la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio –al fusionarse la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, entonces dependientes de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (Secretaría de Educación Pública, 2008)– como instancia responsable “de la formación inicial de docentes, así como de la actualización y superación de los maestros y directivos de la educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria, indígenas, física y normal en el D.F.” (SEP, 2011: s/p). Con la federalización educativa se suprimió la Dirección General de Educación Normal y quedaron funcionando algunos Centros de Actualización del Magisterio que en 1993 ofrecían una licenciatura en docencia tecnológica. En la actualidad, la denominada Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación fue –como arriba se puntualizó– recientemente sustituida, en 2020, por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM).

3. La Universidad Pedagógica Nacional. Fue creada en 1978 como una institución desconcentrada con la finalidad de contribuir a la formación de docentes, aunque sin pretender reemplazar a las escuelas normales. Inicialmente se ocupó de ofrecer cuatro licenciaturas (Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación) y, más tarde, las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (1975), que ofrecía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Más adelante, entre los ochenta y los noventa, la Universidad se hizo cargo de la nivelación para los docentes que no contaban con el título de licenciatura, la cual se ofreció en las múltiples sedes que se abrie-

ron en todo el país. Actualmente ofrece licenciaturas y posgrados diversos a los que pueden acceder los normalistas y los bachilleres.

4. Centros de Maestros y Centros de Actualización del Magisterio. Heredados, aunque renovados, desde la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1945, estos centros continúan operando con el objeto de avanzar en la mejora continua del profesorado y en su desarrollo profesional. Los primeros actualmente se denominan Centros de Asistencia Técnica a la Escuela y Formación Docente en la Ciudad de México (SEP, 2019). Sin embargo, cada entidad federativa dispone de varios centros, ya sean de Maestros o de Actualización del Magisterio, ubicados en las localidades más importantes. Por ejemplo, en Baja California se dispone de nueve Centros de Maestros, los cuales ofrecen cursos de formación continua, además de los de Actualización. Algunos de los Centros de Actualización del Magisterio imparten también licenciaturas y posgrados; se puede citar el estado de Durango que ofrece una licenciatura en Educación primaria y otra en educación preescolar, y un doctorado en Educación contemporánea, además de varias especialidades.

5. Las universidades públicas y privadas. Estas instituciones conforman una amplia red en el país, las cuales ofrecen estudios de licenciatura y posgrados en educación preescolar, primaria, entre otras múltiples carreras del campo educativo, cuyos egresados en la actualidad pueden concursar para obtener una plaza en el sector público de la educación básica, opción que tradicionalmente no existía.

VI.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica

En la actualidad, tanto las escuelas normales iniciales, como las normales superiores y las universidades públicas y privadas, así como la Universidad Pedagógica Nacional, ofrecen licenciaturas, especialidades y posgrados en diversos ámbitos del campo educativo. Para ingresar a cualquier institución pública a nivel de licenciatura se requiere contar con un certificado de bachillerato y la presentación de un examen de admisión nacional en las escuelas públicas y uno institucional en las privadas, además de que comúnmente se solicita una entrevista con el candidato.

De acuerdo con la SEP (2018a), se cuenta con 460 escuelas normales, de las cuales 266 son públicas y 183 del sector privado, todas las cuales se encuentran distribuidas en el territorio nacional. Las entidades que cuentan con el mayor número de escuelas normales son: Estado de México con 45, 40 públicas y 5 privadas; Guanajuato con 36, 30 públicas y 6 privadas;

Puebla con 30, 19 públicas y 11 privadas. Inversamente, las que cuentan con un número reducido de escuelas son: Morelos con 4, 2 públicas y 2 privadas; Nayarit con 5, 3 públicas y 2 privadas; Quintana Roo con 5, 3 públicas y 2 privadas; y Sinaloa con 5, 4 públicas y una privada. Sin embargo, en el curso 2020-2021, se reportan exclusivamente 404 escuelas normales, de las cuales 243 son públicas y 161 privadas, lo que representa un decremento de 56 de estas instituciones. La matrícula de este mismo curso escolar asciende a 117,489 estudiantes y 14,127 profesores (SEP, 2021).

Las escuelas normales ofrecen estudios de licenciatura en: educación preescolar, educación preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe, educación primaria, educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe, educación secundaria con diversas especialidades (español, física, matemáticas, historia, geografía, inglés, química, telesecundaria, biología, formación cívica y ética, telesecundaria, psicología educativa, pedagogía), educación artística, educación especial (en área auditiva y de lenguaje, en área intelectual, en área motriz, en área visual, en área integral), educación inclusiva (SEP, 2018a). Todas las licenciaturas se cursan en ocho semestres, es decir, en cuatro años.

Sánchez Contreras (2018) señala que en 2017 existían 30 posgrados registrados en la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (DGESPE), la mayoría en escuelas normales públicas (dos especialidades, veintitrés maestrías y cinco doctorados) y cuatro maestrías en las privadas. Sin embargo, como subraya el autor (2018: 1 y 8):

[...] las escuelas normales cuentan con un número importante de posgrados con un soporte académico insuficiente para la formación en la investigación [...]. La relación entre investigación y posgrado en las escuelas normales es casi nula, por diferentes circunstancias estructurales, normativas y académicas, así como elementos culturales que impiden la complementariedad de estas dos actividades [...].

Es un problema estructural que requiere la definición de políticas gubernamentales [...].

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece licenciaturas en educación a través de diversas modalidades: escolarizadas en Ajusco (su campus principal), semiescolarizadas en las unidades en toda la República, y en línea. Entre la escolarizadas se tiene: Administración educativa, Educación indígena, Pedagogía, Psicología educativa y Sociología de la educación. Las licenciaturas escolarizadas y semiescolarizadas en las diversas sedes y sub-sedes del país son: Educación, Educación preescolar y Educación primaria para el medio indígena, Intervención educativa y Desarrollo comunitario.

En cuanto a las modalidades en línea, se cuenta con dos: Educación e innovación pedagógica y Enseñanza del francés. Cada una de las diversas unidades de la Universidad ha venido estableciendo licenciaturas en función de las particularidades del contexto, aun cuando la mayoría tiene establecida la de Intervención educativa, entre muchas otras.

En cuanto a los posgrados, Ajusco tiene una maestría en Desarrollo educativo y dos doctorados, uno en Educación y otro en Educación y diversidad, además de varias especialidades: en Enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera (en línea), en Género en educación, Educación integral de la sexualidad, Enseñanza del español en educación básica. Por su parte, las unidades de la Universidad han venido instaurando posgrados conforme a las demandas y especificidades de la población. De manera genérica, la duración de los posgrados es de dos años en las maestrías y de tres o cuatro en los doctorados.

Brevemente, se puede afirmar que, con base en este sintético mapeo institucional, la formación de docentes en el país se percibe como un conjunto de instituciones yuxtapuestas, cuyo número se ha venido incrementando en las últimas décadas, pero con la ausencia de un enfoque de políticas públicas capaz de analizar y conducir a la toma de decisiones claras y coherentes para la solución del problema desde una perspectiva racional-académica y responsable en la administración de los recursos públicos.

VI.2.4 *El currículum de la formación docente y la incorporación a la docencia*

La escuela normal es la única, entre las diferentes instituciones de formación de docentes, cuyo currículum es establecido y controlado por la Federación. En este sentido, todas las normales existentes en el país, y a pesar de la descentralización, están obligadas a desarrollar el currículum prescrito por la Secretaría de Educación Pública y, en este caso, específicamente por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Se trata de un currículum nacional para cada una de las carreras, aunque en la actualidad se encuentran en operación dos modelos curriculares, el establecido en 2012 y el de 2018 en las licenciaturas en educación primaria, educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria intercultural bilingüe (ver anexos 6 y 7). Estas dos últimas denominaciones corresponden al modelo curricular de 2012, mientras que en el de 2018, las destinadas a los grupos indígenas, se intitulan licenciatura en preescolar y en primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe. Actualmente se

desarrolla el currículum de 2012 en aquellas normales que se resistieron a aceptar el más reciente. Igualmente, las licenciaturas en educación especial en sus cinco opciones, así como la de educación física mantienen un currículum único a nivel nacional.

Por lo que se refiere al profesorado de la educación secundaria, análogamente, las normales superiores del territorio comparten un mismo currículum de licenciatura en las diversas formaciones que ofrecen para este nivel de la educación básica, y simultáneamente tienen a su cargo estudios de posgrado diversos en las diferentes entidades, cuyos currícula son diseñados a nivel estatal por las propias autoridades institucionales.

El proceso de titulación en la formación inicial de las escuelas normales, en el marco del modelo curricular de 2018, se encuentra prescrito por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio; el objetivo es que cada estudiante evidencie los conocimientos, habilidades, capacidades y valores que despliega en el desarrollo de su práctica profesional y de su propia formación docente. Existen tres modalidades de titulación: el informe de prácticas profesionales, el portafolio de evidencias y la tesis de investigación, opción que cada alumno tiene optar a partir del 5° Semestre (Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2018b).

Las universidades públicas y privadas –independientemente de las normales que sí deben desarrollar el currículum nacional– que forman docentes para la educación básica se caracterizan por contar con sus propios diseños curriculares, debido a que, hoy por hoy, para el ingreso al sector público de la educación hay que presentarse a los procesos de selección para la obtención de una plaza, igual que para la promoción y el reconocimiento en el marco del sistema para la carrera de maestros.

En la actualidad, el ingreso a la docencia en educación básica y media superior se encuentra regulado por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros expedida por la Federación, en la que se prescriben los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento de los docentes de acuerdo con las vacantes de docentes, técnico-docentes, asesoría técnica pedagógica, dirección y supervisión en las diferentes entidades (López Obrador, 2019). En estos términos se encuentra especificado: “Una vez definida la demanda futura por región, se asignarán las plazas a los egresados de las escuelas normales públicas, de la Universidad Pedagógica Nacional y de los Centros de Actualización del Magisterio, de conformidad a las estructuras ocupacionales autorizadas” (López Obrador, 2019: s/p).

Los elementos que se consideran para el proceso de admisión a la docencia son los siguientes: conocimientos y aptitudes para promover el apren-

dizaje y el desarrollo de los alumnos; formación pedagógica; licenciatura; promedio general de la carrera; cursos extracurriculares reconocidos oficialmente; programas de movilidad; dominio de una lengua ajena a la propia; experiencia en la docencia. Se garantiza la transparencia en la asignación de las plazas de conformidad con los puntajes alcanzados por los aspirantes y, por otra parte, la admisión al servicio educativo habría de estar sujeto a las necesidades de las localidades y del presupuesto establecido, aunque siempre se habrá de garantizar la prestación del servicio educativo a todos niños, adolescentes y jóvenes, particularmente en las zonas marginadas. Es de destacar el ordenamiento que, como arriba se puntualizó, se establecen las prioridades en torno a la procedencia institucional de los candidatos.

A manera de cierre

Pese a los esfuerzos emprendidos a lo largo de más de un siglo, a través de las muy diversas administraciones gubernamentales, en torno a la formación del profesorado de la educación básica, la yuxtaposición de políticas, concretadas por la creación de diversas instituciones y de programas tendentes a la preparación y la mejora de los docentes, nos permite constatar la duplicación de funciones, evidenciando con ello la carencia de una política unificadora y armonizadora que configure un sistema nacional de formación. Efectivamente, lejos de pretender disgregar la formación de docentes a través de la diversidad de instituciones y funciones, el Estado podría plantear una política que coordinara su funcionamiento como expresión de la unidad del mismo Estado. La voluntad del Estado en torno a la creación de un sistema nacional de formación quedó forjada y ahora olvidada en la Ley General de Educación de 1993, en la que se establecía: “Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros [...]”. En suma, podemos reiterar lo señalado hace tiempo:

Si aceptamos que la formación de docentes representa un eje estratégico en la consolidación y mejora de todo el sistema de enseñanza básica, estaremos en posibilidad de reflexionar cómo algunos de los aspectos y características de la políticas y estrategias de cambio, planeados e instrumentados, han obstruido la definición de un proyecto político nacional de formación de profesores que atienda los retos y las paradojas que actualmente enfrentan los profesores en el ejercicio de sus prácticas profesionales (Ducoing, 2007: 2).

VII
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL PERÚ

@

JERSON CHUQUILIN CUBAS

La formación inicial del profesorado en el Perú, tal y como lo conocemos actualmente, se ha ido configurando y consolidado a lo largo del proceso histórico por el que ha transitado el Estado peruano. En este proceso se han gestado iniciativas de formación docente adecuadas a los intereses de la élite dominante y vinculadas con las ideas pedagógicas y los vaivenes políticos del momento histórico. En este sentido, las finalidades, las formas y los contenidos de la formación del profesorado llevan la impronta del positivismo pedagógico, de la visión de sociedad y de los intereses políticos y económicos de las elites dominantes.

Actualmente la cualificación del profesorado es un tema presente en la política pública y en el discurso teórico. En estos ámbitos circulan discursos que cuestionan la formación inicial del profesorado, y al mismo tiempo reconocen la importancia de las políticas que buscan mejorar la formación docente y la calidad de la educación en general (Elacqua, Hincapié, Vegas, y Alfonso, 2018). También, destacados académicos desmontan el carácter político e ideológico de estas políticas educativas que, de acuerdo con Ball (2002), enfatizan principios neoliberales de calidad y promueven formas de

regulación menos visibles, más conservadoras y autorreguladoras. Frente a esta racionalidad neoliberal, Zeichner (2010) propone que los proyectos de formación del profesorado enfatizen la formación de la conciencia crítica de los profesores para que con su trabajo en la escuela y en las aulas contribuyan a la construcción de una sociedad menos injusta, más digna y solidaria para todos.

En este contexto dominado por el discurso neoliberal de la calidad, la meritocracia y la desregulación, la élite que ocupa posiciones de poder en el campo educativo peruano ha materializado iniciativas orientadas a renovar el currículo de formación inicial del profesorado y a instalar reformas sistémicas en las instituciones de formación del profesorado y en las condiciones laborales de sus docentes. Estas reformas, desde luego, han obligado a los sindicatos docentes a emprender huelgas y otras formas de lucha en defensa de los derechos laborales conquistados.

Ahora bien, este trabajo tiene como propósito caracterizar la formación del profesorado de educación básica en el marco de las instituciones encargadas de hacerlo, como procesos sociales e históricos inconclusos y contradictorios. Para lograr este propósito hicimos una revisión exhaustiva del aparato normativo que han modelado la formación del profesorado de educación básica y de las instituciones encargadas para hacerlo, de los documentos oficiales producidos por el Ministerio de Educación del Perú y de los referentes teóricos relacionados con el tema. Los reglamentos y las leyes los obtuvimos del archivo digital de la legislación del Perú alojado en la página web del Congreso de la República del Perú, del Ministerio de Educación y el *Diario Oficial el Peruano*. También focalizamos nuestra atención en la revisión de los diseños curriculares básicos nacionales de la formación inicial docente y de artículos de investigación que aluden al tema. El análisis de estos materiales, en términos generales, se orientó con base en el esquema que estructura este informe y que se definió juntamente con el equipo de investigación.

El documento está estructurado en dos secciones y las anotaciones finales. La primera sección se refiere a la historia de la formación del profesorado de educación básica en el Perú. La exposición tiene como hilo conductor cinco momentos en la formación docente ligados a los proyectos políticos que intentaron direccionarlo. En la segunda sección nos focalizamos en las situaciones actuales de la formación inicial del profesorado. Iniciamos exponiendo aspectos relacionados con el aparato jurídico que da legalidad a los mecanismos de acreditación y licenciamiento de las instituciones de educación superior que forman maestros, a las modificaciones en el vínculo laboral del profesorado, a la reforma curricular y al modelo lineal de for-

mación docente en servicio. También, describimos algunas características de las instituciones que actualmente forman al profesorado, los niveles de formación que ofrecen, al currículo de formación inicial docente y a la incorporación del profesorado al servicio docente.

VII.1 Historia mínima de la formación del profesorado de educación básica en el Perú

La formación inicial del profesorado es indesligable de las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales. En este sentido, desde la fundación de la República las finalidades, las formas y los contenidos de la formación inicial del profesorado llevan la impronta de las ideas pedagógicas en boga, de la visión de sociedad y de los intereses políticos y económicos de las elites dominantes (Chuquilin, 2017).

Con esto en mente, organizamos la exposición sobre la formación inicial del profesorado en cinco momentos ligados a los proyectos políticos que intentaron direccionarlo. El primero alude al momento fundacional de las escuelas normales en el contexto de la constitución del Estado peruano independiente del poder político español. El segundo momento se inscribe en el contexto de consolidación del Estado republicano. El tercer momento se refiere a la formación docente en las escuelas normales en el marco del proyecto civilista. El cuarto momento alude a la formación docente en las escuelas normales y en las universidades. El quinto momento alude a la subrogación de las escuelas normales en el marco de la reforma educativa de 1972 emprendida por la dictadura militar. El sexto momento se refiere a la formación docente el periodo de restitución de la democracia formal durante los últimos 20 años del siglo XX.

VII.1.1 Las escuelas normales en los inicios de la República

La escolarización de la población y la formación de profesores para asumir esta tarea fue una de las preocupaciones de los grupos dominantes que intervinieron en el proyecto fundacional del nuevo Estado Peruano. Así, según Decreto del 6 de julio de 1822 el gobierno del general José de San Martín dispuso la creación de la primera escuela normal de enseñanza mutua o lancasteriana con sede en Lima. Esta escuela tuvo como propósito la enseñanza de las primeras letras y las lenguas vivas (Ministerio de Estado, 1822). Su existencia fue breve, al año siguiente de su fundación

se extinguió (Robles, 2004). Simón Bolívar que luchó por hacer del Perú un Estado federalista, reemprendió el proceso de fundación de escuelas normales y el 31 de enero de 1825 decretó que en todas las capitales de departamento se establezca una escuela normal inspirada en los principios lancasterianos. En noviembre del año siguiente se decretó el establecimiento de dos escuelas lancasterianas en Lima, una para la enseñanza de las niñas (Escuela Central Lancasteriana de la Concepción) y otra para los niños (Escuela Central Lancasteriana del Perú). A estas escuelas también deberían concurrir quienes ejercían la función de maestros para instruirse en el método lancasteriano.

Las dificultades económicas, el escenario de guerra, las contradicciones políticas en torno a la configuración del nuevo Estado independiente y la anarquía imperante obstaculizaron el cumplimiento de las disposiciones mandatadas por San Martín y Bolívar y con ello las aspiraciones de lograr la alfabetización de la población. Aunque, según Basadre (2014), estas directrices se cumplieron parcialmente y en 1840 aún funcionaban tres escuelas normales oficiales de primeras letras.

En suma, desde los albores de la naciente República, la educación formal y la preparación de preceptores para cumplir esta importante función empiezan a instalarse como obligaciones del Estado; aunque este impulso careció de una ley general y su reglamento (Basadre, 2014). Para impulsar la formación docente, la élite gobernante inspirada en el sistema educativo europeo instituyó, como parte del grado de enseñanza primaria, escuelas normales cuyos profesores (europeos) deberían instruir a los preceptores en servicio y a los aspirantes a serlo en los principios del sistema de enseñanza lancasteriano con la esperanza de lograr rápidamente la alfabetización de la población. Asimismo, se dieron los primeros pasos para escolarizar a las mujeres de la ciudad de Lima.

VII.1.2 *Las escuelas normales entre 1850 y 1870*

Al finalizar la primera mitad del siglo XIX paulatinamente el orden y la estabilidad superan al caos político imperante y las finanzas se mejoran con el ingreso de las rentas del guano al tesoro público. Durante este periodo que Basadre (2014) nombra la falaz prosperidad del guano surge triunfante Ramón Castilla, un caudillo que inició un proceso de robustecimiento del aparato estatal, consolidó las instituciones estatales e implementó tímidas reformas liberales (Contreras y Cueto, 2013).

En este escenario, el gobierno de Castilla promulgó dos reglamentos de instrucción pública de alcance nacional: el primero lo promulgó en junio de 1850 (Castilla, 1850); cinco años después, en abril de 1855 durante su segundo gobierno, promulgó un segundo reglamento de instrucción pública (Castilla, 1855). Ambos instrumentos legales dispusieron la organización de la instrucción pública en tres grados. En este marco organizacional, las escuelas normales se ubicaron en la instrucción de primer grado y estuvieron destinadas a la formación de maestros de instrucción primaria. Además, el artículo 10 del reglamento de 1850 estableció la creación de una escuela normal central en la ciudad de Lima y otras en los departamentos, aunque el intento de dar vida a esta nueva institución se concretizó nueve años después, en junio de 1859, durante el segundo gobierno de Castilla. Esta escuela, según se explica en el decreto del 10 de noviembre de 1869 no logró cumplir las expectativas en términos de matrícula (cinco alumnos) y en la formación de preceptores (dos graduados) por lo que fue clausurada en noviembre de 1869 (Balta, 1869). En el mismo decreto de clausura se proyectó la creación de un colegio de instrucción media, donde se impartiría una asignatura de pedagogía que deberían seguir los aspirantes al magisterio de primeras letras.

Según Basadre (2014) la clausura de la escuela normal refleja el fracaso del proyecto de centralizar la formación de maestros de instrucción primaria para que luego regresen a sus lugares de origen a desempeñar la función docente. También, trae a flote la idea de ubicar la formación de los profesores de instrucción primaria dentro del marco de la educación secundaria con el propósito de atraer aspirantes al magisterio de instrucción primaria. Aunque el fracaso de los colegios que se proyectaron con este fin revela la desvalorización de la profesionalización de la tarea docente dentro del funcionamiento del Estado. A esto se sumó la exclusión de los maestros de instrucción primaria de la carrera pública establecida en la ley del 28 de febrero de 1861. Mediante esta ley el Estado reconoció la labor docente de los profesores de las universidades, los institutos y colegios nacionales como carrera pública (Castilla, 1861). En este sentido les reconoció derechos de jubilación y montepío.

VII.1.3 *Las escuelas normales en el marco del proyecto civilista*

A partir de 1870 la compleja trama de eventos sociales y políticos de trascendencia de la época estuvo marcada por el encumbramiento del Partido Civil y la elección de Manuel Pardo como el primer gobernante civil de

la República. Durante esta época, explica Basadre (2014), se vivía una crisis económica y hacendaria que el gobierno de Pardo intentó superar asumiendo políticas descentralizadoras que se extendieron, también, al aparato administrativo vinculado a las obras públicas y a la educación. En este último ámbito se dispuso que los gobiernos municipales generen recursos para sostener las escuelas públicas de su jurisdicción, mientras que el gobierno central reducía gradualmente los subsidios e implementaba mecanismos de supervisión sobre la administración distrital y provincial de las escuelas primarias (Espinoza, 2011).

Pease (1993) afirma que durante el gobierno de Pardo la educación adquirió una importancia fundamental entre las actividades públicas. Por ejemplo, en el ámbito de la formación de preceptores de instrucción primaria, en abril de 1873 mediante ley votada en el congreso se mandó crear dos escuelas normales (una para mujeres y otra para hombres) en cada uno de los departamentos de Cajamarca, Cuzco y Junín. Asimismo, en mayo de 1878 mediante decreto presidencial se ordenó la creación de una escuela normal de varones en el convento de San Pedro en Lima. También, en julio de 1876 el gobierno de Pardo decretó la creación de la escuela normal de mujeres dirigida por la congregación religiosa Sagrado Corazón, y dos años después, en marzo de 1878, se aprobó su reglamento. En él se explicita la intención de formar preceptoras de educación primaria con un plan de estudios basado en lo dispuesto en el artículo 17 (escuelas primarias de tercer grado) del reglamento general de instrucción. Esta escuela, a diferencia de las otras, logró instituirse y actualmente funciona con la denominación de Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Por otro lado, un nuevo Reglamento General de Instrucción vio la luz en marzo de 1876 (Pardo, 1876). Este conservó la estructura global del sistema educativo establecido en los reglamentos anteriores; no introdujo cambios en el ámbito de la formación de preceptores de instrucción primaria. De hecho, en el reglamento no existe ningún artículo referido a las escuelas normales, solamente se determina que en las escuelas de instrucción primaria de tercer grado se puede impartir un curso de pedagogía, y quienes aspiren a titularse como preceptores de cualquiera de los grados de instrucción primaria deberían presentar y aprobar un examen de suficiencia ante un jurado.

Cabe destacar que en los últimos 20 años del siglo XIX el Estado peruano enfrenó una guerra con Chile (1879 y 1884) en la que perdió parte de su territorio y posteriormente concentró sus esfuerzos en la restauración de la paz pública y la reconstrucción del país devastado por la guerra (Basadre, 2014). En el ámbito educativo se promulgaron dos reglamentos de instruc-

ción pública. Estos mantuvieron inalterables los propósitos y el lugar de las escuelas normales en el nivel de instrucción primaria. En general, según Mariátegui (2007), durante este periodo se reinició el trabajo de formación de una economía capitalista interrumpida por la guerra y por consiguiente se puso en la agenda el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de esta economía en desenvolvimiento. Al finalizar el siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX la oligarquía terrateniente influyó notablemente en la política y la economía peruana. Durante este periodo que Basadre (2014) nombra República Aristocrática (1895-1919) la elite dirigente del Partido Civil instaló un gobierno oligárquico que se propuso transformar el Estado. En el ámbito educativo este propósito se concretó en políticas educativas orientadas a civilizar a los indígenas e incorporarlos a la nación peruana; aunque, se basaron en una concepción racial de la sociedad peruana (Ccahuana, 2020). De acuerdo con Oliart (2014) las políticas raciales propugnadas por la elite de ese entonces concebían a la educación como una herramienta de nivelación racial. En este sentido el alcance y los contenidos curriculares se diferenciaron según el grupo social. Por ejemplo, la escuela elemental reducida a la enseñanza de la lectura, la escritura y nociones básicas de matemática estaba pensada, principalmente, para la población indígena considerada una raza inferior e incluso para la población no indígena que residía en las zonas rurales.

En relación con la formación de profesores, la Ley orgánica de instrucción de 1901 mantuvo a las escuelas normales como parte de la primera enseñanza (De Romaña, 1901). Asimismo, dispuso la creación de seis escuelas normales (tres para varones y tres para mujeres) distribuidas en Lima y en las capitales de los departamentos considerados importantes. Recién en 1905 el gobierno de Pardo inauguró la escuela normal de varones destinada a formar preceptores de instrucción primaria de segundo grado; la educación secundaria, aparece como un requisito de ingreso a esta escuela (Basadre, 2014). Asimismo, Basadre explica que en 1906 se establecieron escuelas normales en Arequipa, Puno, Cuzco y Trujillo para formar preceptores de escuelas elementales. Para ese entonces, junto a la escuela normal de mujeres, funcionaron en toda la república seis instituciones de ese tipo dirigidas por pedagogos europeos y norteamericanos.

La educación secundaria como un requisito de ingreso a la escuela normal de varones revela el interés por elevar el nivel de calificación técnica del profesorado. Es más, el plan de estudios apuntó en este sentido pues las disciplinas relacionadas con la pedagogía predominaron con respecto a los espacios curriculares destinados a la revisión de lo que se debería enseñar y aprender en la instrucción primaria. También, como explica Con-

treras (2014) la educación secundaria como un requisito de admisión a las escuelas normales operó como un mecanismo de selección social, de hecho, en ese entonces era un privilegio al que podía acceder la población blanca y mestiza de las ciudades, además, la gran mayoría de la población no tenía acceso ni siquiera a la instrucción primaria elemental. Posiblemente, este filtro trajo a flote la necesidad de crear o reabrir colegios de enseñanza secundaria a fin proveer candidatos a las escuelas normales.

Dicho brevemente, durante los últimos veinte años del siglo XIX y los primeros del siglo XX la racionalización y la normalización de la formación y el trabajo docente fue tomando forma al crear escuelas normales encargadas de brindar capacitación específica a los futuros docentes de educación primaria, aunque esta aspiración casi siempre quedó resonando como tarea pendiente. Ciertamente durante las dos primeras décadas del siglo XX, de acuerdo con Contreras (2014), las mejoras en la formación docente impulsadas por el proyecto educativo civilista no tuvieron el éxito esperado por sus mentores; pues tras dos décadas de gobiernos civilistas solo 7% de los profesores habían cursado la enseñanza secundaria, 12% eran normalistas, 29% había cursado la educación primaria y 51% además de la educación primaria habían aprobado un curso rápido de pedagogía. La mayoría de las disposiciones que ordenaron la creación de escuelas normales no lograron materializarse. Además, la mayoría de las disposiciones que ordenaron la creación de escuelas normales no lograron materializarse, y las escuelas normales que lograron instituirse, de acuerdo con Ccahuana (2020), promovieron prácticas fundadas en una visión patriarcal y racial de la educación, también mantuvieron las formas de sostenimiento económico y la diferenciación social imperante en la colonia. Por ejemplo, la orientación educativa en las escuelas normales era fundamentalmente católica, patriarcal, racista y excluyente ya que la retórica igualitarista que aparece en las normas no tenía en mira a la gran mayoría de la población indígena, sino a las castas aristocráticas de las zonas urbanas y rurales (Mariátegui, 2007). Por otra parte, los gobiernos prefirieron contratar profesores extranjeros para hacerse cargo de la conducción de las escuelas normales cuya matriz seguía siendo la educación primaria.

VII.1.4 *Diversificación de las instituciones formadoras de maestros*

A finales del gobierno de Pardo la agitación política y social se intensificó. Según Contreras y Cueto (2013) en 1919 los trabajadores desarrollaron huelgas exigiendo la jornada laboral de ocho horas, se gestaron revueltas

campesinas en la sierra sur y la reforma universitaria atravesó las aulas de la universidad Mayor de San Marcos. En este contexto, la hegemonía intelectual del civilismo fue seriamente cuestionada, y en el curso del proceso electoral, Leguía, uno de los candidatos con posibilidades reales de ganar las elecciones propició un golpe de estado e instaló un gobierno autocrático que duró 11 años.

Durante el gobierno de Leguía, en agosto de 1929 por Ley 6636 la Escuela Normal de Preceptores se transformó en Instituto Pedagógico (Leguía, 1929). De conformidad a esta Ley este instituto se organizó en tres secciones: normal elemental para formar maestros de educación primaria elemental en un periodo de tres años; para ingresar a ella se requirió haber concluido la instrucción primaria. Normal de segundo grado para formar maestros de educación primaria de segundo grado en tres años; para ingresar a ella se requirió haber concluido el tercer año de instrucción media. Normal superior para formar maestros de enseñanza secundaria en letras o ciencias en cuatro años; para ingresar a ella se requirió haber concluido la instrucción media. Como anexos al instituto se dispuso el funcionamiento de un colegio de instrucción media y una escuela primaria completa donde los normalistas hacían sus prácticas. También, la Escuela Normal de Mujeres creada en 1878 se convirtió en Instituto Pedagógico de Mujeres para formar profesoras de educación secundaria y primaria (Basadre, 2014).

En 1930 en un escenario de crisis económica e intensa agitación política el teniente coronel Sánchez Cerro dirigió un golpe de estado que terminó con el gobierno de Leguía. Posteriormente, ya como presidente constitucional en 1932 mandó cerrar el Instituto, Pedagógico de Varones, mismo que fue reabierto en 1939 por el gobierno de Manuel Prado. Este, en 1941 promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359 que reemplazo a la Ley Orgánica de 1920 (Prado, 1941).

Interesa destacar que en Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359 se dispuso la creación de una dirección encargada de atender los asuntos de la educación normal y el perfeccionamiento de los maestros, entendido como la enseñanza de la didáctica, la pedagogía o las normas de enseñanza. También, es importante poner de relieve la participación de la universidad en la formación del profesorado. En efecto, la ley determinó que esta debería darse, también, en las secciones pedagógicas y en las facultades de letras y pedagogía de las universidades. En estas facultades deberían abrirse programas de estudios avanzados en educación que conduzcan al grado de doctor en la especialidad.

Cabe destacar, que la intención de involucrar a la universidad en la formación de maestros para la enseñanza secundaria fue propugnada desde

finales del siglo XIX. En efecto Marrou (2006) al referirse a la historia de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos, hace anotaciones importantes al respecto. Así, explica que en la última década del siglo XIX la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Mayor San Marcos ofreció una cátedra de pedagogía que habilitaba a quienes aprobaban los exámenes para que se desempeñen como profesores en los colegios de educación secundaria. Asimismo, durante las dos primeras décadas del siglo XX destacados políticos e intelectuales como Villarán y Deustua hicieron propuestas sobre esta materia. Villarán en su afán modernizador de la educación presentó un proyecto para la creación de la Facultad de Educación y de la Escuela Superior de Ciencias Pedagógicas. Por su parte Deustua y otros catedráticos propusieron reformar la finalidad de los estudios en las facultades de ciencias y letras y crear una sección especial dedicada a la formación de profesores de educación secundaria especializados en la enseñanza de dichas áreas, aunque Deustua proponía la formación de profesores en la especialidad de Ciencias Sociales que no sólo se especialicen en la enseñanza, sino también, desarrollen investigaciones en este campo.

De acuerdo con Marrou (2006) en 1925 a iniciativa de Miró Quesada se inauguró un seminario de pedagogía en la Facultad de Filosofía, Historia y Letras de la Universidad Mayor de San Marcos con el propósito de realizar investigaciones experimentales en psicopedagogía. Ese mismo año se creó la Sección Pedagógica en la Facultad de Letras para la formación de maestros de enseñanza secundaria y el perfeccionamiento del profesorado de enseñanza primaria. La sección aceptaba a los profesores en ejercicio y a los egresados de las escuelas normales. Este intento de materializar la formación del profesor a nivel universitario fue clausurado 1928 debido a que la universidad incorporó al Instituto Pedagógico Nacional de Varones. Cabe agregar que después de ocho años, en 1937 la Sección de Pedagogía reinició sus labores, y en 1946, en el contexto de la Ley de Reforma Universitaria, fue absorbida por la Facultad de Educación. Esta, académicamente se organizó en tres ciclos. El ciclo preparatorio de dos años, que los estudiantes desarrollaban primero en el colegio universitario, posteriormente en otras facultades, fue condición necesaria para que estos continúen con el ciclo de estudios profesionales conducente a la obtención del título de profesor de enseñanza secundaria en alguna especialidad. En este ciclo durante dos años los estudiantes llevaban diferentes cursos pedagógicos, de especialidad y práctica profesional. El tercer ciclo correspondía a los estudios de doctorado en educación orientado a la investigación.

Conviene agregar que Robles (2004) documenta la creación en 1936 de una Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de Trujillo. En torno a

esta sección se organizaron una escuela normal urbana y otra superior; la primera formaba profesores normalistas de primer y segundo grado de primaria, y la normal superior formaba profesores de enseñanza secundaria.

Ahora bien, otro momento particularmente importante en el ámbito de la formación docente, según Cardó, Díaz, Vargas y Malpica (1989) fue la creación en 1956 del Instituto Nacional de Perfeccionamiento Magisterial, en el marco del Plan Educativo del Perú. Esta institución se encargó de orientar, dirigir y supervisar el plan de capacitación y perfeccionamiento del magisterio nacional. Asimismo, los autores resaltan el intento de reforma de la educación normal, principalmente en lo referente a sus fines, su organización y la prescripción de un currículo básico y adaptable a las diferentes regiones del país. Asimismo, destacan el establecimiento de cuatro años de formación tanto para futuros profesores de primaria como de secundaria, el sistema de créditos en la evaluación y la reorientación de la práctica profesional.

Por otro lado, a partir de la década del 50 conforme explica Oliart (2014) la expansión del sistema educativo llevó a la creación de más escuelas normales, a esto también contribuyó el ofrecimiento de los políticos en el sentido de crear escuelas normales en sus provincias a cambio de ser favorecidos con el voto en las elecciones. También, Oliart alude a la multiplicación de las escuelas normales particulares y universidades; por ejemplo, en 1960 existían 10 universidades que ofrecían carreras en educación y en 1970 ya eran 23 las universidades con facultades de educación. Por su parte, Cardó, Díaz, Vargas y Malpica (1989) informan que en el primer gobierno de Belaunde se crearon escuelas para atender el programa de mejoramiento magisterial, en ese entonces existían 111 instituciones de este tipo.

En suma, durante este largo periodo que transcurre entre dictaduras y gobiernos civiles destaca el intento de mejorar el nivel académico de los futuros profesores. La educación secundaria como requisito para el ingreso a las escuelas normales y la intervención de la universidad en la formación del profesorado son muestras de ello.

VII.1.5 *La formación docente en el marco de la reforma educativa de 1972*

En 1968, el general Juan Velasco Alvarado complotó un golpe de Estado que terminó con el primer gobierno de Belaúnde, que en ese entonces estaba envuelto en el escándalo de negociaciones poco transparentes con

la International Petroleum Company y trataba de afrontar las crecientes tensiones sociales. Según Tamayo (1994) la dictadura militar arropada de una retórica revolucionaria inició una serie de reformas económicas, sociales y políticas del Estado, que intentaron romper con la continuidad de los valores de la oligarquía peruana tradicional. No obstante, el proceso de reforma fue progresivamente desmontado desde 1975 en que el gobierno de Velasco fue destituido.

En este marco, la educación aparece en la retórica oficial como uno de los ejes fundamentales en la creación de un nuevo orden socioeconómico. En este sentido el gobierno de Velasco encargó a un equipo de distinguidos intelectuales la elaboración de un diagnóstico sobre la educación peruana. Este sirvió de base para el inicio de un proceso de reforma que se institucionalizó a través de la Ley General de Educación N° 19326 que sustituyó a la Ley orgánica de 1941. Esta ley modificó la estructura del sistema educativo peruano y reglamentó el funcionamiento de todo el sistema educativo (Velasco, 1972). Es importante anotar que la ley en ninguno de sus artículos alude a las escuelas normales.

Ahora bien, conforme describe Oliart (2014) el informe general que fundamentó la reforma educativa caracterizó al sistema educativo como elitista, dependiente y alienante, concibió al profesorado como el pilar central de la reforma educativa y criticó duramente la formación que habían recibido, asimismo hizo una dura crítica a la pertinencia de los contenidos y a los métodos de enseñanza. En cuanto a la baja calidad de la formación del profesorado, la comisión que investigó el tema concluyó que los afanes políticos clientelistas provocaron el aumento de escuelas normales sin los criterios técnicos elementales para brindar una formación de calidad, de tal suerte que en 1960 existían 130 escuelas normales. Frente a esta situación el gobierno militar suprimió las escuelas normales de reciente creación e invirtió esfuerzos en mejorar y fortalecer las escuelas más antiguas. Como resultado de esta medida en 1976 solamente funcionaban 30 escuelas normales. También, atendiendo las recomendaciones del informe general enfatizó la implementación de programas de reentrenamiento de profesores que enfatizaban los principios de la reforma y sus fundamentos políticos e ideológicos.

En suma, la reforma educativa de 1972 influenciada por las ideas de intelectuales como Augusto Salazar Bondy y Emilio Barrantes, reestructuró radicalmente el sistema educativo peruano en todos sus niveles y modalidades. Si bien, los maestros fueron reconocidos como agentes fundamentales en este proceso, el gobierno dio muestras de desinterés por solucionar la problemática magisterial e involucrar a los maestros en la definición del

rumbo del sistema educativo peruano. Al respecto Ruiz (2016) sostiene que el gobierno lejos de solucionar las reivindicaciones, sociales, económicas y profesionales del magisterio implementó una serie de medidas represivas. Esto, antes de tener a los maestros como aliados en la implementación de la estrategia de transformación del sistema educativo a partir de la comprensión de su marco teórico y la nueva propuesta pedagógica, alimentó la reticencia y oposición del magisterio al proceso de reforma. También, la primacía del reentrenamiento docente fundado en el positivismo pedagógico opacó la centralidad de la formación inicial del profesorado.

VII.1.6 La formación docente en el periodo 1980-2000

En 1980, como corolario de largas jornadas de lucha en las que la organización sindical de los maestros desempeñó un rol fundamental, se restituyó el sistema democrático representativo con la elección de Fernando Belaúnde Terry como presidente constitucional del Perú. Como primera medida, Belaúnde dispuso la vigencia de la Constitución aprobada por la Asamblea Constituyente de 1979. Su gobierno tuvo que afrontar una crisis económica creciente y la violencia armada que desangró al país por más de dos décadas. Según el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), durante este periodo se produjo el número más alto de detenciones y ejecuciones que afectaron a los maestros en el país entero, pero en especial en áreas rurales, esto formaba parte de la estrategia contrainsurgente que asoció cualquier protesta o signo de oposición al gobierno con los grupos alzados en armas.

En el marco de este contexto, se promulgó en el año 1982 la Ley General de Educación N° 23384 (Belaúnde, 1982). Esta dispuso el retorno a la estructura tradicional del sistema educativo estructurado en tres niveles con objetivos propios: nivel inicial, nivel primario con seis años de duración, nivel de educación secundaria y el nivel de educación superior que incluyó a las escuelas normales. La ley establecía que las escuelas normales, previa evaluación, se consoliden en Institutos Superiores Pedagógicos. Asimismo, durante este periodo se reabrieron las escuelas normales cerradas durante el régimen militar. También, se implementaron programas de profesionalización docente en servicio a cargo del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación y las universidades, esto con el propósito de profesionalizar a los docentes en servicio.

Por otra parte, Alcázar y Balcázar (2001) explican que en la década de los noventa se incrementaron vertiginosamente los centros de formación

magisterial privados debido a las facilidades que otorgó el gobierno de Fujimori mediante la Ley de Promoción de la Inversión en Educación. Así en 1991 existían 135 Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) (99 públicos y 36 privados). En 1997 habían 318 ISP a nivel nacional, de los cuales 138 eran públicos y 180 privados. Esto también ocurrió con las universidades, entre 1994 y 1998 se crearon 17 universidades que ofrecían la carrera de educación.

En síntesis, durante este periodo destacan la reapertura de las escuelas normales reconvertidas en institutos pedagógicos elevados al nivel superior del sistema educativo peruano y los programas de formación docente en servicio. El movimiento hacia la profesionalización del trabajo docente se hace más notorio. En efecto, con el propósito de que los maestros en servicio logren obtener el título profesional en educación, las universidades e institutos superiores pedagógicos abrieron programas de profesionalización en las modalidades presencial y a distancia.

VII.2 Situación actual de la formación docente en educación básica

Actualmente una oleada de iniciativas de cambio remece el sistema educativo peruano. Ciertamente un nuevo marco jurídico modela su organización y funcionamiento, así como las relaciones laborales de los docentes. Con base en este andamiaje jurídico una serie de políticas relacionadas con el currículo, la formación y el trabajo docente están instalando sentidos y significados a tono con los principios neoliberales de meritocracia, calidad y autorregulación. En lo que sigue de este apartado me refiero a estos temas enfatizando las cuestiones relacionadas con la formación inicial y continua del profesorado.

VII.2.1 *Marco jurídico de la formación inicial y continua*

Como hicimos notar en el capítulo precedente, desde la fundación de la república la clase dominante delineó la formación inicial y continua de los maestros, y desde entonces, ha tejido un entramado jurídico a tono de los vaivenes políticos. Actualmente el andamiaje jurídico de la formación inicial docente está configurado por la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación y las leyes específicas de las instituciones de educación superior y sus reglamentos.

En el ámbito más general y declarativo la Constitución Política del Perú reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Asimismo, declara que en las instituciones educativas estatales la educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias y gratuitas. También, reconoce que el profesorado en la enseñanza oficial es carrera pública y promueve la evaluación, capacitación, profesionalización y promoción permanente del profesorado (Congreso Constituyente Democrático, 1993). Por otro lado, en un nivel de jerarquía menor la Ley General de Educación N° 28044 aprobada en el 2003 por el Congreso de la República organiza el sistema educativo peruano en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas. Las etapas son: Educación básica que comprende los niveles de educación inicial, primaria y secundaria; la Educación Superior es la segunda etapa y se imparte en instituciones universitarias, institutos y escuelas y otros centros que imparten educación superior, y se rigen por leyes específicas (Congreso de la República, 2003).

Es oportuno agregar que las leyes específicas que regulan la formación inicial de los docentes de educación básica en el Perú son: Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes N° 30512 (Congreso de la República, 2016) y su reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 010-2017. Esta Ley regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación superior y de las escuelas de educación superior (tecnológica y pedagógica). Asimismo, regula la carrera pública docente del profesorado que trabaja en estas instituciones. Por otra parte, La Ley Universitaria N° 30220 regula la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades; también prescribe el régimen laboral de los docentes universitarios (Congreso de la República, 2014).

En cuanto al régimen laboral, las leyes en referencia acentúan sobre el profesorado procesos administrativos para el ingreso, permanencia y promoción. Así, con el argumento del interés superior de los jóvenes, los docentes son sometidos cada tres años, en el caso del profesorado de las Instituciones de Formación Inicial Docente (IFID), Instituciones de Educación Superior Pedagógica (IESP) y Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), a evaluación ordinaria de permanencia en la carrera pública del docente. En el caso de que no aprueben esta evaluación reciben capacitación y presentan una evaluación extraordinaria, de no aprobarlo, son retirados de la carrera pública docente. También, los docentes universitarios son sometidos a procesos de evaluación para el ingreso, ratificación, promoción y separación de la docencia conforme a las normas específicas de cada universidad.

En ambas normas el Ministerio de Educación aparece como el ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Por ejemplo, el artículo 7° de la Ley N° 30512 se refiere a la calidad

como un tema de adecuación de la oferta educativa a las demandas del entorno y de previsión de necesidades futuras del entorno laboral, social, cultural y personal, y se mide a través de los resultados académicos y el reconocimiento de estos por entes externos. En este discurso la calidad se reduce a lo tangible, a lo que puede ser medido en el desempeño de los estudiantes y de los profesores, y a lo relacionado con el ajuste de la oferta a las demandas del mercado obviando, en todos los casos, las posiciones de partida de los sujetos y las instituciones. Este punto de vista de la calidad se fundamenta en una concepción economicista de la educación que privilegia los criterios de eficacia y eficiencia (Vega y Espejo, 2011). Inspirado en este discurso de la calidad, el nuevo ordenamiento jurídico introduce mecanismos como la descentralización de la autoridad y responsabilidades, requerimientos de licenciamiento, acreditación de las instituciones y de sus programas educativos, y evaluación para el ingreso, permanencia del personal docente, directivo y jerárquico. Estos mecanismos burocráticos promueven la competencia y el control, y en ese sentido afectan las relaciones sociales, las subjetividades y el vínculo laboral del profesorado, como afirma Ball (2016), se inscriben en la lógica de gobernanza neoliberal. En suma, este marco jurídico modela el sistema de formación inicial y continua del profesorado conforme a los principios del mercado, la gestión y la performatividad (Ball, 2002). En este sentido, configura las relaciones sociales e instala progresivamente una cultura docente basada en la competitividad y el individualismo. Conforme señala Ball (2013) impone un nuevo modo de regulación social y moral que influye en la práctica de los profesionales del sector estatal reformado y re-formando sentidos e identidades, produciendo o maquillando nuevas subjetividades profesionales.

VII.2.2 Instituciones a cargo de formación inicial docente

Las escuelas normales y las universidades condensan la formación del profesorado en el Perú. Como describimos con anterioridad desde los inicios de la fundación de la República en el siglo XIX, las escuelas normales se encargaron de formar profesores de enseñanza primaria. Y en la última década del siglo XIX, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Mayor San Marcos ofreció una cátedra de pedagogía que habilitaba a quienes aprobaban los exámenes para que se desempeñen como profesores en los colegios de educación secundaria.

Estas instituciones se mantienen, aunque su organización y funcionamiento están siendo transformados por el nuevo marco jurídico y con ello

las subjetividades y el vínculo laboral de sus docentes. Así, el nuevo marco jurídico instauro mecanismos de evaluación del profesorado, acreditación y licenciamiento de las instituciones y sus programas con la intención de garantizar condiciones básicas de calidad.

La acreditación de la calidad educativa en el ámbito universitario y en las IFID es voluntaria y está a cargo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). En las universidades es obligatoria para las carreras de educación inicial, primaria y secundaria. Aunque este proceso se ha detenido debido a la reorganización del SINEACE y al proceso de licenciamiento (Consejo Nacional de Educación, 2018). A pesar de que la Ley no obliga su cumplimiento es una condición para el acceso a fondos concursales, para becas de estudios de posgrado e investigación, entre otros beneficios.

El licenciamiento tiene como propósito verificar que las instituciones cumplan con los criterios básicos de calidad para ofrecer programas de educación superior y autorizar su funcionamiento. Este mecanismo es obligatorio para que las instituciones de educación superior universitaria y no universitaria puedan seguir operando y tiene una vigencia de cinco años renovables a partir de un nuevo proceso de evaluación. Conviene subrayar que el mecanismo de licenciamiento de las universidades, sus programas educativos y sus filiales está a cargo de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Por su parte, el licenciamiento de las IFID, de sus programas de estudios y de sus filiales está a cargo de un órgano especializado del Ministerio de Educación. Las IFID que demuestren el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad se convierten en EESP. Esta reconversión los habilita para otorgar el grado de bachiller y el título profesional a nombre de la nación válido para continuar estudios de posgrado. También, les permite implementar programas de formación en servicio para docentes, directores y profesores en ejercicio con carreras diferentes a educación. Las instituciones universitarias y las IFID cuya licencia haya sido denegada dejarán de funcionar en los plazos y en la forma establecida en la ley.

Actualmente 32 IFID (28 públicas y 4 privadas) se han licenciado y por tanto se han convertido en EESP. En el ámbito universitario, a enero de 2022, 93 universidades (47 públicas y 46 privadas) han recibido su licencia de funcionamiento después que la SUNEDU verificó el cumplimiento de los criterios básicos de calidad. También, la SUNEDU ha denegado la licencia a 48 universidades (46 privadas y 2 públicas) por no haber demostrado el cumplimiento de los criterios básicos de calidad (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2022).

En cuanto al régimen de gobierno y de organización las universidades, según la Ley Universitaria N° 30220, gozan de autonomía normativa, de gobierno, académica, administrativa y económica. Conviene subrayar que la autonomía universitaria está siendo reorientada por los mecanismos de licenciamiento, evaluación, acreditación y certificación, que, de algún modo, afectan sus modelos de financiación y contribuyen a la instalación de modos de gobernanza neoliberal (Ball, 2016). Así pues, la universidad está sujeta a una creciente presión para que se adapte y se someta a los criterios de relevancia y eficacia del capitalismo global (De Sousa Santos, 2019).

A diferencia de las universidades, las IFID dependen directamente del Ministerio de Educación, no gozan de autonomía y su forma de organización y de gobierno está regulado por la Ley N° 30512 y su reglamento. Normativamente, en virtud de la desconcentración, ciertas funciones administrativas y técnicas son asumidas por los diferentes órganos de gobierno de las IFID; también, en virtud de la descentralización administrativa los gobiernos regionales y las IFID asumen determinados grados de autoridad y de responsabilidades. Sin embargo, las decisiones fundamentales siguen siendo potestad del Ministerio de Educación. Detrás de este discurso favorable a la desconcentración y descentralización, como afirma Vega y Espejo (2011), está la reinstalación de los principios de la racionalidad técnica caracterizada por el racionalismo económico y la administración científica postulada por Taylor. Prueba de ello es que las IFID de todo el país deben ajustar su organización y sus dinámicas de gestión institucional y pedagógica a lo establecido en el Modelo de Servicio Educativo (Ministerio de Educación, 2018). Este modelo garantiza un esquema homogéneo para la evaluación y el licenciamiento. Además, retomando a Ball (2016) diríamos que promueve entre los sujetos educativos la transformación de sus relaciones y prácticas en cálculos e intercambios que subordinan sus obligaciones morales e intelectuales a las económicas.

Por otro lado, de acuerdo con información estadística reciente en el Perú existen 29 universidades públicas y 27 universidades privadas que ofrecen licenciaturas en educación inicial, primaria y secundaria con mención en varias especialidades. También, 27 universidades privadas y 22 universidades públicas ofrecen programas de maestría en educación, y 20 universidades públicas y 13 universidades privadas ofrecen programas de doctorado en educación (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2021). Asimismo, según datos publicados en el sitio web del Ministerio de Educación del Perú existen 207 IFID de las cuales 104 son públicas y 103 privadas. Hasta el momento 30 de estas instituciones se han licenciado y por tanto se han convertido en

Escuelas de Educación Superior Pedagógica (Ministerio de Educación del Perú, 2021).

En suma, actualmente en el Perú los egresados de la educación secundaria que aspiran forjarse una carrera profesional en educación pueden hacerlo en dos tipos de instituciones. Una de ellas son las universidades públicas o privadas licenciadas. La otra son las IFID. Las primeras en virtud de su autonomía académica ofrecen planes de estudio e itinerarios de formación diferentes en cada una de ellas. En tanto que las IFID ofrecen planes de estudio únicos para todo el país que se desarrollan, generalmente, bajo un modelo escolarizado. Este se manifiesta en las relaciones sociales con los estudiantes y en las situaciones académicas; por ejemplo, el abordaje de los contenidos curriculares reproduce la lógica escolarizada de la educación básica.

VII.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica

En esta sección nos referimos a la oferta y los grados académicos que ofrecen las universidades y las IFID en el ámbito de la etapa formativa anterior al ejercicio de la carrera docente. También aludimos a la formación docente en servicio que ofrece el Estado al profesorado en ejercicio del trabajo docente en instituciones públicas de educación básica.

En cuanto a la oferta académica, las IFID (IESP y EESP) ofrecen las carreras profesionales en Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Intercultural Bilingüe, y Educación Secundaria en diferentes especialidades. Solamente las EESP están facultadas para ofrecer programas de Segunda Especialidad y programas de Formación Continua en las modalidades presencial, semipresencial o a distancia. Las universidades, también ofertan en sus respectivas facultades carreras profesionales en Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria con mención en diferentes especialidades. Asimismo, ofertan programas de segunda especialidad, maestrías y doctorados en diversos ámbitos del campo educativo. Es oportuno agregar que, a diferencia de las IFID, las universidades crean y estructuran las carreras profesionales en educación que ofertan siguiendo las orientaciones de sus reglamentaciones específicas. No necesitan autorización de algún órgano administrativo del Ministerio de Educación.

En ambas instituciones las carreras profesionales en educación tienen una duración de cinco años y el plan de estudios se desarrolla en 10 ciclos académicos. Los egresados de la educación secundaria que aspiran a ser admitidos en las carreras que ofrecen las IFID deben presentar y apro-

bar un examen que mide las competencias de comunicación, matemática, cultura general y competencias para la carrera. Este es elaborado por un equipo de profesores de la IFID con base en las disposiciones y guías que emite la Dirección de Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación. En cambio, las universidades tienen autonomía para organizar el proceso de admisión a las carreras profesionales en educación que ofrecen, de conformidad con sus reglamentos específicos.

Para la mayoría de los egresados de la educación secundaria la carrera profesional en educación no es la primera opción, esto se debe, quizá, a la creciente desvalorización de la profesión docente. Para revertir esta situación, en el ámbito político emerge el discurso de la atracción docente, este de acuerdo con Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018) se ha traducido en políticas y programas para atraer a candidatos intelectualmente destacados. En el caso peruano, la política relacionada con incentivos económicos se ha concretizado en la beca “vocación de maestro” dirigida a jóvenes talentosos con alto rendimiento académico, vocación e interés de seguir la carrera de educación. El proceso de selección de los becarios contempla, entre otros criterios, el rendimiento académico en la escuela secundaria, pruebas escritas y entrevistas personales. Además, las becas se otorgan sólo para estudiar en universidades y EESP licenciadas y acreditadas (Ministerio de Educación, 2016). Según Vega, Espejo y Hernández (2011) este discurso lejos de encarar la raíz del problema docente lo posterga, ya que el encumbramiento de la importancia de la tarea educativa en el nuevo modelo de desarrollo social y económico no se condice con el estatus de los profesores que está en vías de regresión en la mayoría de los países del mundo.

En lo referente a los grados y títulos, las universidades ofrecen un nivel de grado universitario (bachiller y licenciado) y las IFID un nivel de formación profesional de grado superior: título de profesor con mención en la especialidad, las EESP además del título de licenciado otorgan el grado de bachiller. En ambas instituciones para la obtención del grado y el título es obligatorio haber aprobado el programa formativo, el conocimiento de un idioma extranjero o de una lengua nativa y la defensa y aprobación de un trabajo de investigación o proyecto de innovación. Además, en el caso de las IFID, los egresados deberán aprobar con nota 14 un examen de suficiencia. Esta mide el nivel de logro en las competencias de matemática, lingüístico comunicativas, tecnologías de la información y la comunicación e idioma extranjero. Es oportuno agregar que el grado de bachiller que actualmente otorgan las universidades y que en el futuro otorgarán las EESP, en el Perú, es requisito para poder seguir otros estudios universitarios de grado (licenciaturas) o posgrado (maestrías y doctorados).

En cuanto a la formación docente en servicio el Viceministerio de Gestión Pedagógica, ha publicado el documento Lineamientos de Formación Docente en Servicio. (Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica, 2020). En él se describe un modelo de formación docente en servicio que pretende ser más coherente, mejor articulado y de mayor impacto. Este, en términos generales, tiene como punto de partida y de llegada las competencias profesionales establecidas en los marcos de buen desempeño del docente y el directivo. De hecho, los diagnósticos sobre las necesidades de formación que sirven de base a los planes de formación docente en servicio (institucional, regional y nacional) tienen como referente esas competencias profesionales.

Ahora bien, el modelo articula la oferta formativa en tres momentos: la inducción, mejora continua y formación especializada. La inducción está dirigida al profesorado que se inicia en el ejercicio de las funciones de docente, directivo o formador. La mejora continua tiene como finalidad desarrollar las competencias profesionales del profesorado en las diferentes funciones que están ejerciendo. La formación especializada tiene como propósito profundizar la formación del profesorado a través de estudios de segunda especialidad y posgrado como maestrías y doctorados.

En resumen, la formación del profesorado en el Perú se da en el nivel de grado o formación inicial y en el nivel de formación continua. Ambos niveles pretenden desarrollar, con base en los marcos de buen desempeño, las capacidades, actitudes y disposiciones de quienes aspiran a ejercer el trabajo docente y de quienes ya están insertos en la carrera magisterial. Es oportuno aclarar que el nivel de formación de posgrado (segunda especialidad, maestrías y doctorados) que ofrecen las universidades no requiere que los aspirantes estén desarrollando el trabajo docente, ni es exclusivo para quienes han obtenido un grado o un título en educación. Ahora bien, el modelo de formación docente en servicio tiene como centro el desarrollo de las competencias profesionales prefiguradas en los marcos de buen desempeño. Y se concretiza en módulos diferenciados según la función docente, directiva o de formador. Estos son diseñados y conducidos por agentes externos a la escuela. Supuestamente estos “saben” con precisión qué debe hacer el profesorado y cómo hacer lo que deben hacer para desarrollar sus competencias profesionales y optimizar su práctica educativa. De acuerdo con Vezub (2007) este modelo de formación continua es lineal en el sentido que las transformaciones deseadas están predefinidas en los marcos de buen desempeño y sirven como base para que los expertos desde ámbitos ajenos a la escuela diseñen módulos de perfeccionamiento necesarios para concretar esas transformaciones.

VII.2.4 Currículum de la formación inicial docente

El currículo como modelo que orienta la formación inicial del profesorado de educación básica contiene implícita o explícitamente una determinada concepción de sociedad y de formación docente inicial, una forma de entender el rol de los sujetos en la producción y distribución del conocimiento y la relación pedagógica (Valdés y Turra, 2017). Algunos modelos curriculares de formación inicial docente, según Prats (2016) enfatizan la profesionalización de la docencia y para ello promueven el desarrollo de la autonomía profesional, la investigación de la práctica y la resolución de problemas. Otros orientan la formación inicial docente hacia la ejecución práctica y concentran los esfuerzos en la transmisión de técnicas y habilidades profesionales específicas.

En el caso peruano, el modelo curricular que orienta la formación inicial del profesorado en las IFID está definido, regulado y controlado por el Estado. En cambio, esto no sucede en las universidades. Como ya lo hice notar anteriormente, las universidades públicas y privadas gozan de autonomía académica de conformidad a la ley que las rige. Esto los habilita para diseñar los planes de estudio de las carreras profesionales que ofrecen en los niveles de pregrado y posgrado. En concreto, con base en sus reglamentaciones internas, el diseño de los planes de estudio de las carreras profesionales en educación que ofrecen es responsabilidad de las facultades, escuelas y departamentos de las diferentes universidades. Estos planes y programas no necesitan de la aprobación ni de la supervisión de las autoridades del Ministerio de Educación.

Dado que las IFID no gozan de autonomía el currículo que implementan se decide en el ámbito político administrativo del Ministerio de Educación y adquiere el nombre de Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Este es común y obligatorio, según corresponda, para las carreras profesionales de educación que ofrecen las IFID en todo el país. Actualmente, están vigentes los DCBN prescritos en el 2010 y los DCBN prescritos en el 2019 (Educación primaria) y 2020 (Educación secundaria en diferentes especialidades).

Los DCBN prescritos en el 2010 organizan las carreras profesionales en dos etapas: formación general y formación especializada. La formación general es común para todas las carreras en educación y se desarrolla en cuatro semestres; en este lapso se enfatiza la formación disciplinar, la aproximación a la realidad del estudiante y de su medio, así como a los fundamentos de la profesión. La formación especializada es propia de cada especialidad, se desarrolla en seis semestres y tiene como propósito el de-

sarrollo de las competencias necesarias para el manejo de la especialidad, ligada a la práctica docente (Ministerio de Educación, 2010).

Cabe destacar que la práctica se distribuye a lo largo de los 10 ciclos académicos y es común a todas las especialidades. Los estudiantes desde el primer semestre se involucran gradualmente en el ámbito de la práctica docente, y durante los dos últimos ciclos académicos desarrollan prácticas docentes intensivas en las escuelas. Vale la pena, también, resaltar el rol preponderante que tiene la investigación como espacio curricular común a todas las carreras profesionales en educación.

En los DCBN 2019 y 2020 las intenciones respecto a la formación inicial docente se expresan en el perfil de egreso, cuyos rasgos son nombrados competencias profesionales docentes. Estas son consideradas útiles para el desempeño laboral (empleabilidad) de los futuros docentes y aluden a conocimientos, habilidades y actitudes individuales indesligables de la acción. Las competencias han sido tomadas del Marco de Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2012), en este se agrupan en torno a los siguientes dominios: preparación para el aprendizaje de los estudiantes; enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente. En los DCBN las competencias se despliegan en capacidades, desempeños y estándares que los estudiantes deben lograr progresivamente a lo largo de los 10 ciclos académicos en los diferentes espacios curriculares. En estos espacios (cursos y módulos) los conocimientos vinculados a las competencias se despliegan en desempeños que median las relaciones pedagógicas y que los estudiantes deben lograr al final de cada curso o módulo. De este modo las competencias se tornan manipulables y las acciones y comportamientos considerados competentes pueden ser objetivamente observables, evaluados, registrados, prescritos y enseñados.

En lo referente a los espacios curriculares, en los DCBN de las carreras profesionales en educación secundaria figuran 51 espacios obligatorios (208 créditos) y cuatro electivos (12 créditos). Estos se agrupan en torno a tres componentes (definidos en el Reglamento de la Ley 30512): formación general común a todas las especialidades (14 cursos, 44 créditos); formación específica diferenciada según especialidad (27 cursos, 89 créditos) y formación práctica e investigación común a todas las especialidades (10 módulos, 75 créditos). Además, el plan de estudios contempla cuatro cursos electivos para atender las necesidades específicas de especialización y las diversas trayectorias de la carrera docente. Estos cursos y módulos prescriben un conjunto de desempeños relacionados con los estándares y las competencias del perfil de egreso. Con base en los desempeños el profe-

sorado selecciona, secuencia y organiza en sílabos los objetos cognoscibles que median las relaciones pedagógicas en el aula.

En la formación específica se observa una combinación que enfatiza el aprendizaje de los conocimientos relacionadas con la especialidad y el conocimiento de los estudiantes, aunque, es notoria la ausencia de cursos relacionados con la pedagogía. Una adecuada combinación de estos conocimientos es importante ya que la capacidad para enseñar las materias de la especialidad apropiadamente requiere una comprensión conceptual de las mismas y de la pedagogía.

En suma, la formación inicial del profesorado de educación básica en las IFID tiene como principio y fin el desarrollo de las competencias prefiguradas en el marco de buen despeño docente. El currículo organiza estas competencias en tres áreas: formación general, formación en la práctica e investigación, formación específica y cursos electivos.

Ahora bien, el área de formación en la práctica e investigación y su enseñanza desde el primer ciclo con base en los proyectos integradores probablemente se instituya en espacios para la autorreflexión y reflexión orientadas a la actividad transformadora y a la formación de la conciencia crítica de los futuros docentes. Pues esta área de formación pretende que los estudiantes desarrollen disposiciones y habilidades para la investigación y reflexividad sobre sus propias prácticas. En este sentido es importante que los profesores asuman y recreen los principios de formas de investigación participativas y colaborativas sobre sus propias prácticas educativas con el propósito transformarlas y producir conocimientos; probablemente esto ayude a los futuros profesores a involucrarse colaborativamente en procesos de reflexividad y a transitar de forma metódica y rigurosa de la curiosidad ingenua hacia la curiosidad epistemológica (Freire, 2006). Por otro lado, según Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018) el componente práctico es uno de los elementos esenciales de los programas de formación docente, pues según investigaciones de casos los programas de educación más efectivos son aquellos que enfatizan las prácticas profesionales y están vinculados con las actividades que se realizan en las escuelas.

VII.2.5 *Incorporación al servicio docente*

En términos amplios, la carrera docente puede entenderse como el régimen legal que norma la vida laboral de los profesores. Este entramado legal, de acuerdo con Terigi (2010), regula el sistema de ingreso, ejercicio,

movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la carrera docente. En el Perú, la Ley de Reforma Magisterial (LRM) establece un régimen laboral único para el profesorado de educación básica del sector público (Congreso de la República, 2012). Regula, entre otros aspectos, la selección, progresión y desarrollo profesional de los docentes. Con base en este marco regulatorio, describo la carrera pública magisterial considerando el ingreso a la carrera, la estructura de la carrera y la progresión de los maestros en la misma.

VII.2.5.1 Ingreso a la carrera magisterial

La inserción laboral en la educación básica del sistema educativo peruano implica que los aspirantes acrediten unos requisitos y tengan éxito en los mecanismos de selección. En cuanto a los requisitos de ingreso a la carrera magisterial, el título profesional es el más importante ya que solo pueden acceder a esta, profesionales con título de profesor o licenciado en educación otorgado por una institución de formación docente acreditada en el país o en el exterior. También, se exige el cumplimiento de requisitos específicos.

Acreditados estos requisitos, los aspirantes se someten a un concurso público para el nombramiento. La selección se hace mediante un proceso de evaluación en dos etapas: una nacional y otra en la institución educativa. La etapa nacional está a cargo del Ministerio de Educación y se realiza a través de una prueba nacional clasificatoria. Esta se basa en el marco de buen desempeño docente y mide habilidades generales, conocimientos de la especialidad y conocimientos pedagógicos y curriculares. La segunda etapa está a cargo de un comité de evaluación constituido en la institución educativa y en ella se evalúa a los postulantes seleccionados en la primera etapa. Aquí se mide la capacidad didáctica, formación profesional, méritos y experiencia profesional con base en los procedimientos, instrumentos y sistema de calificación definidos por el Ministerio de Educación.

Este proceso de selección es gestionado, a nivel central por el Ministerio de Educación, y a nivel local por un comité de evaluación para el ingreso a la carrera. Este comité se instaura en las instituciones educativas y está integrado por el director de la institución, el subdirector o coordinador académico del nivel o modalidad que corresponda y un representante de los padres de familia. En el caso de las instituciones educativas unidocentes y multigrado el comité de evaluación es conformado por la dirección regional de educación o la unidad de gestión educativa local, según corresponda.

VII.2.5.2 Estructura de la carrera y la progresión del profesorado en la misma

La carrera docente se organiza sobre la base de una estructura piramidal integrada por ocho escalas magisteriales y cuatro áreas de desempeño laboral. En la primera escala se requiere una permanencia de tres años, en la segunda, tercera y cuarta escala cuatro años, en la quinta, sexta y séptima cinco años y en la octava hasta el momento del retiro. Además del tiempo de permanencia, se requiere formación académica y competencias pedagógicas diferenciadas. Esto significa que después de 30 años de servicio los docentes podrán aspirar a la octava escala magisterial.

Las áreas de desempeño configuran espacios de ejercicio laboral al que pueden acceder los maestros en servicio. Estas son las áreas de gestión pedagógica, gestión institucional, formación docente, innovación e investigación. A estos cargos pueden acceder los profesores que aprueban la evaluación y otros mecanismos de selección establecidos en los concursos de selección. Los profesores seleccionados asumen los cargos por un periodo de tres años y al término de su gestión son evaluados para determinar su continuidad en el cargo o su retorno al cargo docente. Cabe destacar que hasta el momento los cargos de formación docente, innovación e investigación sólo existen en la ley, no han sido implementados.

Las escalas magisteriales y las áreas de desempeño laboral configuran un sistema de promoción vertical y horizontal ya que los maestros tienen la posibilidad de transitar por estas escalas y áreas sin necesidad de que abandonen la escuela, salvo en el caso de los directores de Unidades de Gestión Educativa Local (área de gestión institucional). La promoción vertical comprende la movilidad hacia cargos directivos, jerárquicos, formación docente, innovación e investigación. En la mayoría de los casos, el ascenso de los maestros a estos cargos significa el retiro de las aulas de clase. La promoción horizontal está representada en la escala magisterial y significa que los maestros pueden acceder a mejoras de la condición económica asociadas a cada escala magisterial si superan las barreras impuestas por los mecanismos de selección.

El ascenso de los profesores hacia las ocho escalas magisteriales y su movilidad por las diferentes áreas de desempeño laboral está condicionada a su éxito en cuatro tipos de evaluación: evaluación para el ingreso a la carrera, evaluación de desempeño docente, evaluación para el ascenso y desempeño en los cargos. Estos procesos de evaluación incluyen la participación de varios actores, entre los que se encuentran instancias nacionales, representantes de la comunidad, personal directivo y profesores.

Estos actores participan de múltiples maneras y con diferentes niveles de responsabilidad.

La evaluación del desempeño docente tiene como base el marco del buen desempeño docente. Es obligatoria, se desarrolla cada tres años y tiene consecuencias de alto impacto en la vida laboral de los maestros, pues aquellos que después de oportunidades de capacitación, desapruében dos evaluaciones extraordinarias son retirados de la carrera pública magisterial.

A modo de cierre

Nuestro propósito en este trabajo ha sido caracterizar la formación del profesorado y las instituciones encargadas para ello, como un proceso histórico incompleto y contradictorio. Sin duda, desde la constitución de la república la élite dominante diseñó la formación del profesorado conforme a sus intereses, su visión de país y educación. Desde ese entonces produjo un aparato jurídico, muchas veces declarativo y sin aplicación real e integral, que modeló la formación inicial del profesorado bajo la matriz de la educación primaria.

De igual modo, a partir de la última década del siglo XIX, la élite liberal inspirada en la pedagogía positivista comprometió a la universidad en la profesionalización del profesorado de la educación secundaria. No es, sino hasta los años cuarenta del siglo XX que la universidad se involucró con mayor énfasis en esta tarea. De otro lado, el movimiento constante hacia la profesionalización del profesorado de la educación primaria adquiere cierta notoriedad cuando los aspirantes a ser admitidos en las escuelas normales tenían que acreditar estudios de educación secundaria; aunque el punto más notorio en este largo trajinar se ubica en las últimas décadas del siglo XX cuando las escuelas normales reconvertidas en institutos superiores pedagógicos son elevadas al nivel superior del sistema educativo. Esto no significó que la dinámica de trabajo en las escuelas normales reconvertidas se desligue radicalmente del modelo escolarizado de la educación primaria y secundaria que le dio origen. Así pues, el normalísimo que labró una serie de rasgos del ser y el hacer docente sigue presente en las prácticas y formas de organización de las instituciones formadoras de docentes.

Resulta oportuno añadir que desde inicios del siglo XXI los niveles de educación básica y educación superior son el foco de una serie de iniciativas que intentan transformarlo. Estas empezaron sustituyendo el aparato jurídico por otro inspirado en el modelo neoliberal que promueve nuevas formas de regulación social y moral que influye en la construcción de senti-

dos e identidades profesionales vinculados al cumplimiento de estándares, a la rendición de cuentas, la competición y la productividad dentro de un entorno dominado por la lógica de mercado. Sobre esta base, en el ámbito específico de la formación inicial y en servicio del profesorado se acentúan mecanismos de acreditación y licenciamiento de las instituciones y modificaciones en el vínculo laboral del profesorado. Asimismo, está en marcha un proceso de reforma curricular en las IFID, y se perfila un modelo lineal de formación docente en servicio; ambos procesos se alinean a los marcos de buen desempeño que sirve, también, como referente para los mecanismos de evaluación del profesorado.

VIII
LA FORMACIÓN DOCENTE EN URUGUAY

@

TIBURCIO MORENO OLIVOS

En las últimas tres décadas en Latinoamérica la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido considerados componentes centrales de los diagnósticos educativos, de las políticas de reforma y de las estrategias orientadas a elevar la calidad de la educación. Dado que se reconocen ciertas debilidades en la formación del profesorado, se han emprendido iniciativas específicas encaminadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes.

La calidad de la profesión docente es uno de los principales retos que enfrentan las políticas educativas en América Latina. Algunas características de la profesión docente son parte del problema, como son las debilidades de la formación inicial, los escasos apoyos en la etapa de inserción en la docencia y los desajustes de la formación continua. Pero al mismo tiempo, los docentes deben ser parte de la solución porque sin su participación, su compromiso y su dedicación, será imposible superar la desigualdad en cuanto a los resultados de aprendizaje (Vaillant, 2016).

Por otra parte, diversos estudios identifican al factor docente como un elemento nodal de la transformación educativa, actor principal de la re-

novación de los modelos de enseñanza. Prácticamente no existe ninguna propuesta de los organismos de gobierno de la educación que no considere a la formación y actualización de los docentes como campo de intervención y estrategia de cambio. Los sistemas educativos latinoamericanos, afrontan graves problemas, tales como las profundas inequidades sociales y la pobreza extrema de gran parte de los niños y adolescentes en edad escolar, de ahí que las políticas y programas en materia de formación docente deben pensarse de modo integral y acompañarse de otras acciones que alteren las condiciones materiales en las que el profesorado lleva a cabo su quehacer (Vezub, 2007).

Uruguay afronta diversos desafíos en cuanto a la formación inicial del profesorado, en este capítulo vamos a pasar revista a algunos de las problemáticas que vive este país, así como a algunas de las acciones que ha llevado a cabo en los últimos tiempos para superar esos desafíos y poder garantizar una educación básica de calidad para todos los educandos.

VIII. 1 Origen y desarrollo de la formación docente inicial

La génesis de la formación magisterial uruguaya se sitúa entre los años 1875-1889, momento histórico en que se consolida institucionalmente la formación magisterial normalista como espacio público. En esta segunda mitad del siglo XIX la enseñanza se ve fusionada por un normalismo que imprime un sello característico en la cultura no sólo uruguaya, sino rioplatense, el cual ha permanecido durante siglos, dando estructura al mismo tiempo a sujetos sociales y sociedades (Capocasale, 2016).

La escuela pública se constituyó en el núcleo básico del proceso de modernización y de organización social en Uruguay. Esta institución nació como eje central de un sistema educativo nacional en el último cuarto del siglo XIX y concluyó su consolidación en el siglo XX. En este marco denominado “sistema educativo nacional como espacio público normalizador”, el maestro se perfiló como la figura central en el proceso de homogeneización de la población en relación con ciertos valores y normas básicos para la integración social.

En esa época existía una concepción del maestro como “apóstol”, “misionero”, y responsable del orden social y su reproducción intergeneracional, dentro de una visión del mundo de corte positivista y con influencia del paradigma liberal. Esta noción del maestro quedó plasmada en la legislación cuando en 1876 José Pedro Varela es nombrado Director de Instrucción Pública. En esa misma fecha, Federico E. Balparda propone la formación

de una Escuela Normal de Maestras. Este proyecto será retomado por José Pedro Varela como modelo para defender la creación las Escuelas Normales (Capocasale, 2016).

La reforma educativa que emprendió José Pedro Varela en 1875 marcó el sistema educativo uruguayo hasta el presente, siendo una de las políticas universales de acceso a la educación más exitosa de la región. Se basó en cuatro valores básicos: igualdad, laicidad, gratuidad y calidad. Según Pogré (2004), la reforma perseguía principalmente tres objetivos:

- Formar una ciudadanía plural y democrática.
- Integrar la sociedad a través de los lazos sociales, políticos y culturales.
- Alcanzar niveles razonables de prosperidad material, vinculados a la movilidad social.

En el año 1876, se aprueba el Reglamento que establece que las “Conferencias Pedagógicas”, quincenales y con carácter de actualización para los maestros capitalinos, son obligatorias. Esta decisión revela el interés por el mejoramiento de la formación del magisterio.

Por otro lado, tenemos que la Enseñanza Primaria se mantuvo dentro del ámbito universitario hasta su separación en 1877. La Ley de Educación Común de 1877 se basó en los principios del proyecto de Varela y estableció una nueva organización de la Enseñanza Primaria. Se consagró la gratuidad y la obligatoriedad, y en lo organizativo creó un sistema fuertemente centralizado. Planteó la creación de una Escuela Normal de Maestros y Maestras gratuita en la ciudad de Montevideo. No obstante, ésta no se estableció porque no existían condiciones para ello (Pogré, 2004).

En 1879 fenece José Pedro Varela y al año siguiente Jacobo Varela es nombrado Segundo Inspector Nacional, éste se propone abrir un Internado Normal de Señoritas y para ello recorre el país anunciando su próxima apertura. El plantel docente tenía serias carencias: no había suficientes maestros y los que ejercían en su mayoría no estaban titulados.

En este ambiente caracterizado por debates e intereses sobre la formación docente, en 1882 inicia su funcionamiento el Internado Normal para Señoritas y en 1889 se crea el Internado Normal para Varones. A partir de 1900 estos internados pasan a ser Institutos y ya no albergan alumnos internos. La formación magisterial fue una preocupación permanente de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (Capocasale, 2016).

El sistema de formación docente en Uruguay ha sido históricamente de carácter público y, como hemos visto antes, ha mantenido desde sus oríge-

nes una tradición normalista. El primer Instituto Normal que se fundó en Montevideo estaba destinado a la formación específica de maestros de primaria y desde inicios del siglo XX se fueron creando en todo el país otros institutos que conservaron estas mismas características (García *et al.*, 2021).

No obstante, la formación específica de profesores de Enseñanza Media se desarrolló un poco más tarde. En el año 1949, se fundó el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en Montevideo, que comenzó a funcionar dos años más tarde. La evidente expansión de la secundaria aumentaba la necesidad de docentes. Hasta la creación del IPA, no hubo formación sistemática. La mayoría de los docentes eran profesionales egresados de la universidad o destacados autodidactas que permitían cubrir las necesidades de un alumnado reducido (Pogré, 2004).

A partir de 1977, los institutos normales del interior del país, dedicados hasta entonces a la formación de maestros de primaria, incorporaron la formación de profesores con modalidades semilibre y semipresencial, transformándose en lo que se denomina “Institutos de Formación Docente” (IFD) (García *et al.*, 2021).

La formación de docentes ha evolucionado a través del tiempo de modo desigual. La enseñanza primaria fue (y sigue siendo) el único sector que exige contar con el título para ejercer la docencia en todas las escuelas del país. Esto se explica debido a que la temprana expansión de la escuela primaria determinó la necesidad de formar maestros para cubrir estos puestos.

Al principio las aspirantes a ser maestras debían estudiar en forma libre y luego presentar un examen frente a mesas examinadoras que provenían del Instituto Normal de Montevideo. Recibían clases de apoyo a cargo de profesores particulares. Frente a esto, empezaron a surgir en diversos lugares del interior comisiones de fomento constituidas por maestros y otros actores notables de la comunidad, las que emprendieron las gestiones pertinentes frente a las autoridades para conseguir la habilitación y financiamiento oficial de los centros de formación de maestros. En una primera etapa de fundación (entre 1934 y 1950) funcionaban como centros privados, sin un espacio físico propio, y con profesores por honorarios. En la década de los sesenta se oficializaron los institutos que pasaron a depender del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria. En 1977, todas estas instituciones se denominaron Institutos de Formación Docente (IFD) y fueron transferidas a la Dirección General de Formación y Perfeccionamiento Docente (Pogré, 2004).

Durante el periodo de dictadura en este país, se decretó la Ley de Educación General 14.101/73 cuyas medidas más importantes fueron la creación del Consejo Nacional de Educación (CONAE) y la reorganización de los tres

Consejos que existían hasta el momento (Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional). Los integrantes del CONAE eran nombrados por el poder ejecutivo en acuerdo con el Consejo de Ministros. Esta reorganización suprimió la autonomía de cada uno de los Consejos y por lo tanto también de la formación docente (García *et al.*, 2021). Posteriormente, el CONAE pasó a denominarse Consejo Directivo Central (CODICEN). La norma vigente, expresada en la Ley número 18.437, continúa manteniendo al CODICEN como órgano directivo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Uruguay inicia la década de los años noventa con una incipiente democracia, luego de pactos y negociaciones, tras doce años de dictadura militar (1973-1985). La coyuntura política del momento propicia el desarrollo de medidas neoliberales impulsadas por el gobierno del Partido Nacional (1990-1995), seguido por el Partido Colorado (1995- 2005). A partir del año 2005 con la llegada del Frente Amplio al gobierno nacional, se pone en marcha una serie de políticas desarrollistas que representan un cambio en el enclave político, económico y social del país (García *et al.*, 2021).

Una vez recuperada la democracia, se promulgó la Ley de Educación N° 15.739 mediante la cual se creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Los órganos que constituyen la ANEP son los Consejos Directivo Central, de Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Técnico-Profesional y de Formación en Educación (Formación de Docentes). Este organismo estatal tiene como funciones la planificación, gestión y administración del sistema educativo público para los niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación terciaria de todo el país. A partir de ahora, la formación docente dependería de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, y del CODICEN, máximo órgano de la ANEP. La creación de una Dirección General, como cargo de especial jerarquía, respondió a la necesidad de administrar una rama especializada de la educación, como la Formación y Perfeccionamiento Docente (García *et al.*, 2021).

La reforma uruguaya de 1996 conjuga en su estrategia dos aspectos. Por un lado, eleva la calidad de la formación de los docentes, teniendo como objetivo mejorar la calidad de los recursos humanos. Por otro lado, otorga un papel relevante a la equidad social. Los cuatro objetivos centrales de la nueva política educativa son los siguientes:

1. La consolidación de la equidad social
2. La dignificación de la formación y la función docente
3. El mejoramiento de la calidad educativa
4. El fortalecimiento de la gestión institucional

Una vez que la ANEP contaba con un diagnóstico sobre las deficiencias en la formación de docentes, desarrolló un sistema nacional terciario de educación, orientado a fortalecer la profesión docente y a cubrir las necesidades de docentes. Los mecanismos para llevar a cabo este sistema fueron:

- La creación en 1996 del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, encargado de apoyar los diferentes programas, proyectos y actividades dirigidos a la capacitación y actualización de los docentes de Educación Inicial, Primaria, Media y formación docente.
- La puesta en marcha de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en el interior del país. Estos Centros responden a una estrategia de descentralización para revertir la escasez de docentes de Enseñanza Media en el interior del país (Pogré, 2004).

Según el informe de la ANEP *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay. 1995-1999*, las líneas de transformación que se plantean para cada nivel educativo, a partir de los cuatro objetivos referidos, requieren de inversión en infraestructura y equipamiento, capacitación masiva e intensiva de docentes (a diferentes niveles), y la extensión y mejora de la calidad de los servicios sociales que brinda la ANEP a los alumnos de escasos recursos (ANEP, 2000).

VIII. 2 Marco político-jurídico de la formación inicial y continua

Un rasgo distintivo del sistema educativo uruguayo con respecto a otros sistemas es que el Ministerio de Educación no es la instancia directamente responsable de los niveles obligatorios de educación como sucede en otros países, sino la ANEP. Así como la Universidad de la República y la Universidad Tecnológica gozan de autonomía, también la ANEP es un ente autónomo con personalidad jurídica propia. Mientras el Ministerio de Educación define las políticas educativas de alcance general, la ANEP y ambas universidades se ocupan de sus ámbitos particulares (Domínguez, Uri y Píriz, 2018).

Un punto de inflexión, sin duda, lo constituye la Ley General de Educación N°. 18.437 de 2008 en materia de política educativa, en la cual destaca el proyecto de creación de una universidad de la educación que le otorgaría carácter universitario a la formación de docentes de educación primaria y media, la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con in-

cidencia en todos los niveles educativos y la formación docente, el impulso a la universidad tecnológica, la descentralización y el aumento del financiamiento, entre otros desafíos pendientes (Domínguez, Uri y Píriz, 2018).

La educación pública en Uruguay es laica, gratuita y obligatoria. La población tiene garantizado el derecho de acceso al sistema educativo de forma gratuita desde preescolar hasta la universidad. En este país desde fines del siglo XIX la educación primaria es obligatoria. En la Constitución de 1967 y en la Ley de Educación de 1973 se estableció la obligatoriedad de la educación media básica (tres años). Con la Ley 17.015 de 1998 se declaró obligatorio el ingreso de los niños de cinco años de edad al sistema educativo y con la Ley 18.154 de 2007 se adelantó a los cuatro años, lo cual se hizo efectivo en 2009. La ley de 2008 extiende la obligatoriedad a la educación media superior, por tanto, en la actualidad es obligatorio el ingreso de los niños de cuatro años al sistema educativo y su permanencia en éste hasta la culminación de la educación media superior (Domínguez, Uri y Píriz, 2018).

Con la aprobación de la Ley General de Educación N° 18.437 en el año 2008, se estableció la obligatoriedad de la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. La citada Ley afrontó la reformulación de antiguas leyes que sostenían perspectivas neoliberales y amplió la obligatoriedad escolar en el país hasta alcanzar a cubrir los 14 años (de 4 a 18 años).

Sin demeritar el valor de este logro referente a la ampliación de la educación obligatoria, cabría recordar que:

Una buena educación para todos exige, desde luego, condiciones que hagan posible y efectivo el acceso universal y la permanencia de todos los estudiantes al menos en la educación básica y obligatoria. Ello representa una condición necesaria e irrenunciable, pero que no es suficiente. Bien entendida, la buena educación requiere, además, el desarrollo y el logro satisfactorio de aquella enseñanza y aprendizajes que podemos considerar esenciales, indispensables y exigibles en tanto que contenidos del derecho de todas las personas a la educación (Escudero Muñoz, 2006: 25).

Uruguay dedica un apartado especial a la formación de los docentes y en particular a la formación docente inicial destacando su incidencia en la calidad educativa del sistema en su conjunto a la vez que se propone jerarquizarla, fortalecerla y renovarla (García *et al.*, 2021).

Este país aprueba la Ley General de Educación N° 18.437 en el año 2008 que reemplaza a la Ley N° 15.739 denominada Ley de Emergencia, de carácter transitorio. La Ley 15.739 fue promulgada en los primeros me-

ses democráticos de 1985 y derogó la Ley 14.101 del periodo de gobierno dictatorial.

La Ley del año 2008 establece una estructura académica para la educación formal organizada en cinco niveles y, al menos, cuatro modalidades. La Educación inicial que abarca las edades de 3, 4 y 5 años; la Educación primaria; la Educación media básica; la Educación media superior que incluye tres modalidades: la educación general que permite la continuidad en la educación terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica que posibilita continuar estudios terciarios y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional que está orientada principalmente a la inserción laboral; la Educación terciaria incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior; la Formación en educación con carácter universitario; la Educación terciaria universitaria que incluye carreras de grado y, por último, la Educación de postgrado. En cuanto al último nivel, el capítulo XI de la Ley anuncia que está compuesto por la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación (IUDE) y los Institutos de Educación Terciaria, que juntos conformarán un sistema integrado, de modo que puedan facilitar distintos trayectos formativos capaces de reconocer saberes de distintos niveles y modalidades (García *et al.*, 2021).

Por otra parte, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP define “las orientaciones generales de los niveles y modalidades educativas que se encuentren en su órbita” y tiene atribuciones para aprobar o no determinadas decisiones tomadas por cada Consejo. Los consejos, por su parte, tienen la responsabilidad de lo concerniente a su nivel educativo, como por ejemplo el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la aprobación de los planes de estudio y de los programas escolares (Domínguez, Uri y Píriz, 2018).

VIII.3 La formación docente en años recientes

Con respecto a sus logros en materia educativa, Uruguay ocupa un lugar destacado, siendo considerado en la región como un país con un desarrollo educativo avanzado. En cuanto al acceso a la educación, se sitúa en el mundo en los primeros lugares en alfabetización y cobertura, de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1999). A la universalización de la educación primaria conseguida hace varias décadas, se suma la casi total universalización de la educación inicial, debido a una importante expansión de la matrícula

conseguida por la reforma educativa (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000). Si nos referimos a la equidad educativa, Uruguay también goza de una buena posición en la comparación internacional. La reforma más reciente emprendió una amplia serie de acciones orientadas a incrementar la equidad del sistema, particularmente en educación primaria. No obstante, al someter a análisis la calidad de la educación uruguaya mediante los resultados de pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje, de indicadores clásicos como la repetición escolar y de la tasa de graduación de los docentes de educación media; se concluyó que el panorama educativo no era el más deseable, ante lo cual la reforma puso en marcha múltiples estrategias, desde el diseño de un nuevo plan de estudios para el Currículo Básico hasta el establecimiento de importantes innovaciones en el ámbito de la Formación Docente Inicial (los llamados Centros Regionales de Profesores) (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

En el año 2005 se crea en el país una política unificada de formación docente que busca superar la fragmentación existente, que posee carácter universitario y que además asegura la implementación de cursos de postgrado. Se trata de lineamientos estratégicos de la administración para el logro de mejores resultados educativos en todo el sistema. Para ello, en el plano institucional se conformó una red de Institutos de Formación Docente (IFD), base de un sistema unificado. En tal sentido, los Centros Regionales de Profesores (CERP) pasaron al ámbito del Área Media y Técnica de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. El sistema unificado se construyó sobre la base de la diversidad de ofertas curriculares (a distancia, semipresenciales y presenciales), con el objetivo de lograr la titulación en todos los niveles. Además, contó con la participación de los involucrados, para lo cual se asignaron horas de sala docente a aquellos profesores de los institutos que aún no las tenían. Asimismo, se previó el desarrollo de actividades de investigación y extensión, pilares fundamentales para que la enseñanza terciaria crezca y se alimente de nuevos conocimientos.

El Consejo Directivo Central de la ANEP, previó la unificación del sistema de formación docente. En tal sentido, en el año 2005 se llevó a cabo la incorporación de los CERP y la Secretaría de Capacitación Docente a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente y se creó la Subdirección de Posgrados y Estudios Superiores. El primer gran reto lo constituyó pensar el plan de Formación Inicial de Maestros en el marco de un sistema único que asegurara una misma exigencia académica a todos los egresados de Formación Docente como mecanismo de consolidación de la identidad profesional.

Los procesos de cambio en los ámbitos político, económico y cultural alteraron profundamente no solo las condiciones del trabajo docente, sino también la percepción que de estos profesionales tiene la sociedad y la que tienen los propios docentes sobre su rol y su estatus.

La propuesta buscaba romper los esquemas que mantenían anclada la formación en un ambiente normalista y avanzar hacia un ambiente crítico, que refundara la profesión con el aporte de todos los actores involucrados. Para ello, el docente debía concebirse como un profesional, con una sólida formación en Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media, técnica-tecnológica y primaria.

VIII. 3.1 *Algunos efectos de las reformas educativas en la formación docente*

En la ola de reformas educativas que vivió América Latina en la última década del siglo XX, se priorizó la inversión en distintos componentes partiendo de un concepto de políticas focalizadas, que, a pesar de obtener ciertos logros, en algunos casos generó inequidades en el conjunto del sistema. En el caso uruguayo, la segmentación se expresa en las diferencias con las que los profesores del área de Formación Docente conforman sus cargos según las modalidades de los distintos planes vigentes.

En este escenario, entre los años 1995-2000 Uruguay puso en marcha una reforma educativa conocida popularmente como la “Reforma Rama”, que planteaba cuatro objetivos centrales: 1) el mejoramiento de la calidad educativa, 2) el avance en la equidad, 3) la profesionalización docente y, 4) la modernización de la gestión educativa. Uno de estos grandes objetivos se proponía atender a la función docente, otorgando legitimidad al rol y a la formación. Esta reforma integró múltiples líneas de acción orientadas a la transformación de la educación primaria, la media y la formación docente (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

Esta reforma, se diferenció de otras efectuadas en la región porque las autoridades educativas no emplearon instrumentos de corte liberal como la convocatoria a instituciones privadas o la descentralización de la gestión educativa. Sin embargo, algunos críticos cuestionaron las formas de construcción política de esta reforma, la cual mantuvo un carácter vertical que impidió que el diseño institucional fuera discutido tanto dentro como fuera del sistema. El estilo de conducción fue muy personalista y estuvo

apoyado en una tecnocracia desinteresada por la búsqueda de opiniones o consensos, llegando incluso a rechazar la cooperación de otros agentes educativos relevantes.

En síntesis, esta reforma planteó la necesidad de atender a la regionalización a partir de la creación de los Centros Regionales de Profesores (CERP), que fueron destinados a la formación inicial de profesores de educación media, particularmente los vinculados al primer ciclo de ese nivel.

En las últimas décadas se empezaron a reconocer las severas insuficiencias que afrontaba la formación de docentes de educación secundaria. Esta situación era particularmente preocupante en el interior del país, que contaba solo con un 20% de docentes titulados. Frente a esta problemática la reforma uruguaya creó el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente (CFYPD) e implementó los Centros Regionales de Profesores.

El CFYPD inició sus actividades en 1996 con el objetivo de potenciar el desarrollo profesional de los docentes a través de la realización de actividades de capacitación, así como la entrega de materiales y recursos pedagógicos y didácticos para su empleo en la actividad docente y en los procesos de autoformación individuales y grupales. Los CERP surgieron en el marco de la citada “Reforma Rama” (1998) que fue articulada a partir de un profundo diagnóstico de la educación uruguaya realizado por la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992; 1994; 1995). Los CERP se crearon gradualmente a partir de 1997 y concluyeron en el año 2000.

En cuanto a los CERP, algunos estudios plantearon que el déficit de recursos humanos que enfrentaba la Enseñanza Media en parte se debía a la ausencia de una oferta oportuna y accesible en las distintas regiones del país. La formación de profesores se había concentrado principalmente en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), en Montevideo, y en Institutos de Formación Docente (IFD) del interior del país. El número de docentes titulados que generaba el sistema era bajo y se agudizaba por la alta deserción.

La creación de los Centros Regionales de Profesores (CERP) se propone principalmente:

- a) Proveer formación para la docencia en el ámbito de la enseñanza secundaria que diversifique la actual oferta centralizada en Montevideo.
- b) Contribuir a la profesionalización del ejercicio docente en la enseñanza secundaria.
- c) Brindar una formación sistemática en Ciencias de la Educación.
- d) Estimular mediante un currículo innovador la renovación de la práctica profesional de los profesores.

- e) Realzar el rol de la investigación educativa.
- f) Actuar como agente dinamizador en la región.

Los CERP tienen un modelo cualitativamente distinto de la formación tradicional. El plan se desarrolla en tres años con un régimen de ocho horas diarias. Los estudiantes cuentan durante sus estudios con el apoyo de dos asignaturas instrumentales: inglés e informática. La misión de los CERP es formar educadores en un corto plazo, con la finalidad de poder atender la necesidad de docentes que hay en el interior del país. También tratan de restablecer el equilibrio entre la oferta y la demanda de profesores. Con la creación de estos centros se descentraliza la formación inicial de los docentes, pretendiendo un objetivo de mayor alcance: democratizar el acceso a la formación docente.

En la bibliografía revisada se plantea la existencia de una escisión en el sistema de formación docente que se caracterizaba por la diversificación de planes y programas de estudio. En las instituciones de formación docente coexistieron diversos planes de estudios, los aprobados en 1986 junto con las reformulaciones del año 2005, cuyo proceso de construcción parece que surgió de ámbitos no propios de la política educativa como sería la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFYPD). Ante este panorama de fragmentación de la formación, se puede percibir un marchamo más competitivo, que deja libertad a cada institución para pensar individualmente el sentido de la formación y fracturar así la unidad académica. Al respecto vale la pena recordar que:

El afán de los Estados por regular y controlar la educación, de una parte, y su debilidad a la hora de proveer los recursos necesarios y liderar proyectos colectivos de redistribución justa y equitativa de educación, de otra, dejan en manos del individualismo y las responsabilidades de los particulares el acceso y garantía de un derecho formalmente reconocido de *iure*, pero negado de *facto* (Escudero Muñoz, 2006: 28).

En resumen, durante este periodo la formación docente en Uruguay se caracterizó por su desarticulación y la coexistencia de distintos planes de estudio y modalidades que complejizaron la consolidación de una política educativa de largo alcance, situación que será retomada después como antecedente en las siguientes propuestas de reformas (García *et al.*, 2021).

En cuanto al gobierno y la administración del sistema educativo uruguayo, en los cinco años de reforma se hizo un notable esfuerzo para mejorar la gestión pedagógica, estableciendo una serie de líneas:

- Fortalecimiento de los cuadros de gestión pedagógica.
- Introducción de nuevas formas de gestión como los “Proyectos de Centro”.
- Establecimiento de procedimientos de evaluación de los resultados educativos.

Las condiciones de trabajo de los docentes mejoraron, pero en cuanto al salario la reforma no pudo revertir la desventaja relativa que sufren los docentes uruguayos en términos comparativos. A su vez, los avances en la administración de la educación fueron mínimos, lo que sin duda constituyó una limitación para el funcionamiento dinámico de todo el sistema (Banco Interamericano de Desarrollo, 2000).

VIII. 3.2 *La formación docente continua*

En Uruguay el Estado organiza la formación docente continua. Este país cuenta con una política centralizada que canaliza el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) de Montevideo mediante cursos y posgrados, a los que se agregan programas nacionales específicos que tienen su propio componente de capacitación.

Las normas que rigen la formación continua se refieren a aspectos formales de los cursos (duración, titulaciones, modalidades, evaluación y emisión de certificados). En los últimos años se reconoció el derecho de los docentes a realizar estudios de posgrado. Para tal propósito se elaboró una oferta específica y se estableció un reglamento para los posgrados dictados por el IPES en convenio con la Universidad de la República.

La capacitación constituye un derecho de los docentes y a la vez una de las condiciones necesarias para sostener una educación de calidad, por lo que el estado uruguayo intenta garantizar la igualdad en el acceso a través de la gratuidad. No obstante, existe también una oferta privada que requiere el pago de aranceles. Considerando que Uruguay tiene una estructura centralizada, la capacitación de los docentes está a cargo directamente del ministerio nacional y los organismos que éste designe. Esto puede conducir a dificultades en términos de la cobertura y disponibilidad de las acciones y programas para los docentes que residen en el interior del país.

Con respecto a las modalidades de formación, se aprecia un uso cada vez más generalizado de cursos semipresenciales o que combinan instancias presenciales con otras que no lo son, mediante el empleo de plataformas digitales. En Uruguay la mayor parte de la oferta de formación tiene al

menos una parte de carga horaria no presencial. En cuanto a este tema destacan dos propuestas de carácter innovador. La primera son los “Módulos de Formación en Derechos Humanos”, con una estructura abierta (conformada por diversos módulos) que aspira a convertirse en un trayecto que se configura de acuerdo con los intereses, posibilidades y trayectoria de cada docente. La segunda es el “Programa de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya” (PAEPU) destinado a la formación de docentes de escuelas ubicadas en un contexto sociocultural crítico. Actualmente los cursos se han extendido a escuelas comunes, incluyen a los docentes y directores, alternan el trabajo presencial, la formación teórica con la elaboración y puesta en práctica de proyectos pedagógicos mediante estrategias de acompañamiento *in situ* a los docentes para su implementación. Se destaca además el componente de formación de formadores, la organización de equipos de trabajo y el desarrollo de materiales propios.

VIII. 3.3 *Condiciones de acceso a la formación*

Los requisitos para el ingreso a los estudios de formación docente son similares a los necesarios para matricularse en la universidad: para el ingreso a los estudios en los niveles inicial y primaria, se requiere haber aprobado el segundo ciclo de Educación Secundaria en cualquier orientación, o el tercero de Educación Técnico-Profesional, y no haber cumplido 30 años de edad. No se presenta un examen de admisión. Para el ingreso a los estudios de nivel medio, es necesario haber aprobado el segundo ciclo de Educación Secundaria y no haber cumplido 40 años. Para algunas especialidades se presenta un examen de admisión o selección.

VIII. 3.4 *Modalidades de formación*

En los documentos revisados se identificaron básicamente tres modalidades de formación docente:

Presencial: El estudiante tiene la posibilidad de cursar toda su formación de manera presencial y reglamentada.

Semipresencial: El estudiante cursa las asignaturas del Núcleo Formación Profesional Común en el Instituto de su Departamento y las asignaturas específicas a través de la Plataforma de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Semilibre: El estudiante cursa las asignaturas del Núcleo Formación Profesional Común en el Instituto de su Departamento y presenta libremente las asignaturas específicas en el Instituto por el cual optó. Este instituto deberá cumplir como condición ofrecer la formación presencial de la especialidad que curse el estudiante. Las especialidades que se pueden cursar en este régimen son aquellas que no existen en la modalidad semipresencial.

VIII. 3.5 Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD)

La lógica de eficiencia impuesta al país por organismos internacionales impidió el desarrollo de un proyecto emergente que pretendía (concluido el régimen dictatorial) retomar la matriz fundacional en un marco de autonomía, gratuidad, laicidad y cogobierno. Los tiempos pedagógicos fueron sustituidos por los plazos de inversión resultantes de los programas con financiamiento externo.

La desarticulación de la oferta pública de cursos de perfeccionamiento y especialización, así como la coexistencia de distintos planes de estudio y modalidades, unidas a un régimen de intensificación laboral, afectaron el nivel profesional de los docentes y, por ende, la calidad de su quehacer educativo. A raíz de esta situación, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFYPD) se propuso cuatro metas (García *et al.*, 2021):

- 1) Integrar activamente a la vida institucional a todos los actores vinculados a la formación docente.
- 2) Recomponer la imprescindible unidad de fines y objetivos para dar a la formación docente el estatus y la coherencia académicas adecuadas.
- 3) Pasar de una formación docente manejada y pensada como “bloques estancos” a una formación docente pensada, desde la formación inicial hacia la formación permanente.
- 4) Construir participativamente un sistema único nacional docente que se definiría por la flexibilidad y la autonomía de cada institución que lo integre, entendiendo a la autonomía como la capacidad de discutir, discutirse y proponer en el marco de un sistema que las contenga y vincule.

La DFYPD tiene bajo su dirección 31 Institutos de Formación de Grado abarcando todo el territorio nacional y un Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores en Montevideo.

Herederos de un sistema de formación docente fragmentado en planes y modalidades, el primer objetivo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente fue crear un Sistema Nacional de Formación Docente.

En el año 2006 se convocó a diversos actores institucionales, directores de centros, docentes, estudiantes y técnicos que, junto a la Dirección de Formación Docente y las Subdirecciones tuvieron el propósito de crear el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), con el objetivo de promover la equidad del acceso a la formación inicial y de posgrado mediante el aumento de la oferta educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza. El debate se extendió durante los años 2006 y 2007, y culminó este último año con la propuesta del Plan Nacional Integrado de Formación Docente, el cual, una vez aprobado por el CODICEN, comenzó a implementarse a partir del 2008.

La propuesta política del nuevo gobierno fue unificar la pluralidad de propuestas curriculares de la formación docente, y es allí donde surge el SUNFD. El plan 2008 del SUNFD se propuso concretar parte de las modificaciones propuestas por el gobierno electo en el 2005. Para ello impulsó una medida de integración para las carreras de Profesorado, Magisterio y Maestros Técnicos y la eliminación de la heterogeneidad curricular vigente en la formación del profesorado entre el 1997 y 2007 (ANEP-CFE, 2008).

En el año 2008 se promulgó la Ley General de Educación N° 18.437, herramienta normativa clave para la formación docente al proponer la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE). En este sentido, si bien el IUDE no se llegó a implementar, Uruguay ha hecho una apuesta importante al proponer entre sus seis líneas prioritarias de trabajo “fortalecer y renovar la formación docente” y uno de los desafíos más importantes lo asume en la responsabilidad de generar condiciones para la creación de este instituto reconfigurando los marcos normativos, las propuestas curriculares, las instituciones, los cargos docentes y las nuevas funciones propias de la universidad.

En el año 2010, mediante el Acta Extraordinaria N° 5 Resolución N° 1, se crea el Consejo de Formación en Educación (CFE) en el ámbito de la ANEP. Este Consejo, previsto en la Ley del año 2008, tiene las mismas atribuciones que los demás Consejos y entre los objetivos aparece como meta principal avanzar en la transición hacia la universidad, para ello se propone crear una estructura académica en el seno de la nueva universidad que favorezca la producción de conocimientos; crear una estructura de cargos acorde a la estructura académica, entre otras cuestiones y en lo que atañe específicamente a la formación inicial, elaborar planes de estudios para la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales.

La existencia de esta normativa desplegó diversos mecanismos para iniciar el proceso de carácter universitario de la formación docente. Si bien, como se dijo anteriormente, este modelo aún no se ha implementado, toda la gestión del gobierno de la formación docente uruguaya orienta sus políticas hacia un modelo de organización universitaria.

Entre los argumentos que generan tensión en el pasaje de la formación docente a la universidad, se encuentra aquel que recoge las tradiciones propias de cada institución vinculada a sus funciones clásicas. No obstante, los procesos de planificación hacia la nueva institucionalidad constituyeron el centro del trabajo al cual se ha abocado el Consejo de Formación en Educación (CFE), con una modalidad de cogobierno, ya que constituye el único Consejo desconcentrado de la ANEP integrado por tres consejeros políticos y dos consejeros electos: representantes del orden docente y del orden estudiantil.

La creación de este sistema único respondió en parte a la aspiración de una política unificada de formación docente que superara la fragmentación existente, que posea carácter universitario y que además asegurara la impartición de cursos de posgrado (OEL, 2008: 12). La formación docente se alinearía así a la Ley General de Educación que propone la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE). Estas definiciones dieron marco a la actuación entre 2009 y 2013 de una Comisión de Implantación; la elaboración de al menos dos propuestas de diseño de la nueva institucionalidad de la formación docente; la discusión de éstas en las asambleas técnico-docentes y también otros procesos como el de creación del Consejo de Formación en Educación, como paso previo a la separación de la formación docente del CODICEN de la ANEP (Domínguez, Uri y Píriz, 2018).

VIII. 4 La organización curricular de la formación docente

En Uruguay la formación docente es nacional, lo que significa que todas las instituciones que la ofrecen se adhieren a los mismos planes de estudio y normativa. En varios países sudamericanos la formación docente se desarrolla en el nivel superior: institutos o centros y universidades. En el caso de Uruguay, la formación se lleva a cabo principalmente en institutos superiores, ya que las universidades tienen un protagonismo menor y muy reciente. Pero existe un importante debate para que la formación se imparta exclusivamente en el nivel superior.

En Uruguay (al igual que en Argentina y Brasil) la formación docente que imparten las instituciones públicas es gratuita (como el resto de la

educación superior). En este país, aunque existen regulaciones del Estado, los diseños curriculares y programas nacionales regulan toda la oferta de formación, tanto en el sector público como en el privado.

Un rasgo común entre los países del MERCOSUR es el retorno del control del Estado sobre la formación docente, lo que podría explicarse por el valor que se le asigna a la docencia para la mejora de la calidad de los sistemas educativos. En Uruguay la oferta se concentra en institutos superiores, por ende, el control estatal se manifiesta sobre todo en las instancias previas, a través de disposiciones más fuertes en los procesos de definición curricular.

Uruguay tiene una estructura curricular para la formación docente inicial más cerrada que otros países de la región como Argentina y Brasil. El Plan es sucinto al precisar los alcances y procedimientos de la evaluación curricular; sólo establece que la Dirección de Formación Docente realizará un seguimiento y evaluación del nuevo plan a efectos de su posible revisión a través de grupos de trabajo e informes anuales.

En este país, a lo largo del siglo XX se implementó una serie de planes de estudios que tuvieron vigencia entre los años 1939-2000 pasando por ocho propuestas de formación. Durante la primera década del siglo XXI se modificó el plan en tres ocasiones (2005, 2008 y 2010), siendo un cambio significativo la duración de la carrera, que pasó de 3 a 4 años a partir del plan 2005. La ampliación de la carrera condujo a otras modificaciones en la oferta, por ejemplo, la organización curricular por trayectos, siendo estos en el plan del año 2005: Formación Profesional General (16 asignaturas); Preparación para la Enseñanza (17 asignaturas); Trayecto de Formación en Diversos Lenguajes (13 asignaturas); Trayecto de Experiencias en Prácticas Profesionales (6 asignaturas). Éste último trayecto, corresponde específicamente a las prácticas docentes, dentro de las prácticas en educación inicial y educación común, también contemplan las experiencias en educación rural y en prácticas profesionales en escuelas que presentan vulnerabilidad social.

En el año 2005 la fragmentación curricular es la característica más sobresaliente, fundamentalmente en lo que respecta a la Formación de Profesores para la Enseñanza Media. La Formación de Maestros comenzó el 2005 con la implementación de un nuevo Plan con cobertura nacional. Durante los años 2005 y 2006 se realizaron ajustes y modificaciones al plan a partir de acuerdos surgidos en dos encuentros nacionales de profesores, directores, estudiantes y egresados.

A esta realidad se suma el desafío, en el ámbito administrativo, de incorporar a la gestión de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento

Docente (DFYPD) los seis Centros Regionales de Profesores, antes bajo diversas administraciones (Dirección Nacional de Educación Pública, Secretaría de Capacitación, Gerencia de Planeamiento Educativo). Esta parcelación de la Formación Docente no es sólo una suma de planes y modalidades, tiene que ver también con el proceso de construcción de estos, desde ámbitos no institucionalizados y con escasa participación de los involucrados. Respondieron a concepciones y lógicas que no surgieron de una política educativa de largo alcance pensada de modo integral.

La nueva propuesta de la DFYPD no deja de lado el conocimiento y la experiencia acumulados, busca construir con los docentes y sus saberes y no “sobre ellos”; no ve a la formación docente como aislada de las condiciones de trabajo de los maestros y profesores en todo el sistema educativo; no se basa en una concepción instrumental de la formación docente por lo que no es “puntual y asistemática”, sino que se inserta en una estrategia de largo plazo; recupera la práctica como un núcleo central de la formación, como espacio privilegiado de aprendizaje; abandona el verticalismo en las propuestas para hacer horizontal la discusión.

En la reformulación planteada en el año 2010 la organización curricular vuelve a sufrir modificaciones, siendo en esta oportunidad la propuesta por núcleos. Los núcleos comparten la perspectiva de trayectos heredados del plan anterior y se organizan de la siguiente manera:

- Núcleo de Formación Profesional Común: compuesto por materias del campo de las ciencias de la educación como pedagogía, psicología, sociología, entre otras; por asignaturas teórico-prácticas como informática y lenguas extranjeras; y por seminarios que varían según la especificidad de la carrera. Este núcleo está destinado a abordar los saberes y las problemáticas que configuran a la particularidad de la formación docente. Se trata de un núcleo que es común tanto a la formación de maestros de primaria como a la formación de profesores de secundaria.
- Núcleo de Formación General: responde a asignaturas que ofrecen contenidos en diferentes áreas de conocimiento como matemática, lengua, historia, geografía, entre otros; a fin de adquirir los marcos y herramientas conceptuales que luego serán transmitidos en el ejercicio de la docencia, los cuales son denominados socialmente válidos.
- Núcleo de Profundización: integra seminarios y talleres que abordan las problemáticas específicas del campo profesional, por ejemplo: historia de la formación docente, psicomotricidad, educación rural, entre otras. Estos ofrecen la profundización en diferentes temáticas de interés del estudiante de Formación Docente.

- Núcleo Didáctica y Práctica Docente: es parte de la formación desde el comienzo de la carrera, y actúa como eje articulador abordando de manera progresiva la complejidad de las prácticas docentes.

La formación considera los créditos como la unidad de medida para cada materia, de esta manera, 15 horas reloj de trabajo estudiantil representan la unidad de medida para cada crédito. Los créditos contemplan las horas de clase y las horas de trabajo autónomo del estudiante. La ponderación resulta de asignarle a cada hora de clase de asignatura teórica, una hora de trabajo estudiantil y media hora por cada hora de actividades prácticas. Dicha propuesta se explica como una medida para homologar la formación de maestros a los estándares internacionales, como así también para el reconocimiento de títulos de grado y la realización de estudios de postgrado. La carrera de maestro tiene un total de 360 créditos.

La carga horaria semanal de las materias está distribuida por 32 horas semanales en primer y segundo año, 25 en tercer año y 20 en cuarto año. En cuanto a la práctica docente, el primer año tiene una carga horaria de 40 horas anuales, las cuales se encuentran incluidas en las asignaturas de pedagogía, psicología evolutiva y sociología. Las horas de práctica en el segundo y tercer año son de 12 horas semanales y en cuarto año de 16 horas semanales. Estas últimas se realizan en escuelas primarias.

El propio plan plantea a la formación docente como un trayecto continuo, acorde con las recomendaciones de los organismos internacionales y la literatura pedagógica. Desde el plan de estudios se establece la necesidad de la formación continua, en este caso poniéndola en clave personal y profesional, asociándola no solo a la actualización permanente sobre el conocimiento a enseñar sino al análisis de la práctica vinculada a la investigación (García *et al.*, 2021).

En cuanto al perfil e identidad docente del personal encargado de la implementación del proyecto curricular, se plantea que el “perfil docente” está presente en los planes de estudio e incluye un conjunto de rasgos acerca de lo que el país espera de la intervención/desempeño de sus profesores en las instituciones educativas para las que se forman. Uruguay establece una serie de capacidades inherentes a la concepción del docente que se espera formar.

VIII. 4.1 *La práctica docente*

En el Sistema Único Nacional de Formación Docente se plantean fundamentalmente dos tipos de práctica docente, a saber:



1. Práctica Docente en la Formación Magisterial: en el primer año tiene una práctica de 40 horas anuales, en segundo y tercero de 12 horas reloj (su duración es de 60 minutos) semanales y en cuarto de 16 horas reloj semanales. Si se consideran 30 semanas, es posible considerar la siguiente distribución anual (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución anual de las horas de práctica

AÑO	HORAS	ANUAL
1ero	40 HRS	40
2do	12 HRS	360
3ero	12 HRS	360
4to	16 HRS	480
TOTAL		1240

2. Práctica Docente en la Formación de Profesorado y Maestro Técnico: en el primer año tiene una práctica de Observación y Análisis de Instituciones Educativas, en segundo, tercero y cuarto la práctica correspondiente a la Unidad Didáctica Práctica Docente de la especialidad que estudia. Según el tipo de formación, especialidad y año que curse el estudiante y en el cual realiza la Práctica, la carga horaria puede ser muy variable.

Suponiendo una carga promedio de 3 HSM (su duración es de 45 minutos) durante 32 semanas por año, implicaría 288 HSM. Si a este total de horas, se le agregan horas de coordinación, reuniones docentes, tribunales de examen, visitas a otros compañeros, diálogo con otros docentes, charlas con los padres, clases de apoyo a los estudiantes y actividades extras, el número de horas real dedicado a la práctica es mayor.

VIII. 4.2 *Las prácticas pre-profesionales*

Al igual que ocurre en otros países de la región en Uruguay la formación práctica se lleva a cabo desde los primeros años. La carga horaria prevista para las prácticas es mayor para las carreras de educación infantil y primaria que para las de secundaria.

Aunque se reconoce la necesidad de articular los espacios de la práctica con otros campos de la formación, la asociación de las instancias de forma-

ción teórica con los espacios de la práctica ha sido y sigue siendo un problema difícil de superar en las carreras docentes: las prácticas suelen concebirse como ámbitos destinados al “hacer”, mientras que los otros campos de la formación se estructuran a partir de conocimientos formalizados, casi exclusivamente destinados al “saber”. En los planes de profesorado para el nivel secundario de Uruguay las prácticas forman parte de las didácticas específicas, sin vinculación con el resto del plan.

Reflexiones finales

El mundo está cambiando a un ritmo vertiginoso y los sistemas educativos deben responder e intentar adaptarse a las demandas de una sociedad caracterizada, cada vez más, por la globalidad, la interconexión y la complejidad (Hargreaves y Shirley, 2012). La escuela como institución social también debe renovarse para poder garantizar una educación acorde con los nuevos desafíos. Se requiere una enseñanza de calidad, y para ello, los docentes son un factor esencial. Un docente y una enseñanza con calidad son imprescindibles para la transformación social (Moreno, 2018). La formación inicial y continua de los docentes es un componente fundamental para la mejora educativa tal como lo manifiesta la evidencia a nivel regional e internacional de los últimos años. Al respecto, se menciona que: “La profesión docente arrastra una cultura determinada, se socializa en unos determinados ámbitos e instituciones y vive una cultura laboral en un contexto específico (las escuelas y los institutos) y eso también ha de cambiar radicalmente si queremos una nueva forma de cambiar la educación” (Imbernón, 2006: 239).

En este capítulo hemos mencionado previamente que el sistema educativo uruguayo se diferencia de otros países de la región, en los cuales los Ministerios de Educación son los directamente encargados del diseño y ejecución de las políticas educativas. Una de esas peculiaridades es la existencia de dos entes autónomos consagrados en la Constitución de la República de Uruguay:

- 1) La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que rige la educación pública en los niveles inicial, primario, medio, técnico y hasta la reciente aprobación de la nueva Ley de Educación (Ley N.º 18.437) en el año 2008, la formación docente.
- 2) La Universidad de la República, regida por la Ley N.º 12.549 del 29 de octubre de 1958, que regula la educación pública universitaria.

Tanto la Universidad de la República como la ANEP tienen autonomía en acciones y decisiones en materia educativa y se encuentran reguladas en la Constitución de la República.

En Uruguay, la formación de docentes para los distintos niveles de educación fue concebida en diferentes momentos históricos, respondiendo a propósitos disímiles. A partir de las ideas de José Pedro Varela, la sociedad uruguaya construyó un sistema de educación primaria que cubrió la geografía nacional, cumpliendo con la integración del país, la alfabetización de la población y la educación de la niñez a nivel primario. El sistema formó, además, sistemáticamente, a su planta docente elaborando su estructura organizacional y otorgando carácter profesional a los docentes. El tipo de formación ofrecida permitió que la educación primaria actuara como un verdadero agente socializador y de integración cultural en una sociedad segmentada según grupos sociales originarios de inmigraciones de las más variadas procedencias, lenguas y culturas (MEC; ANEP-CODICEN; UDELAR, 2013).

No sucedió lo mismo con la formación de docentes de nivel medio, la cual estuvo marcada por el hecho de que la enseñanza media nació en Uruguay a fines del siglo XIX como la antesala que preparaba a los estudiantes para cursar estudios universitarios. Inicialmente, bajo la jurisdicción de la Universidad de la República como su Sección Preparatoria, se trató de una educación orientada a preparar a los jóvenes para ingresar a la universidad. Tutelado posteriormente por el Consejo de Educación Secundaria, el nivel de enseñanza media a lo largo del siglo XX evolucionó hacia una educación de masas sometida a múltiples exigencias y demandas por parte de los diferentes sectores de la sociedad.

En cuanto a la formación de los docentes para el nivel medio, puede afirmarse que la falta de definición de perfil para la formación de docentes acompañó la falta de perfil para la enseñanza secundaria, colocada a medio camino entre la educación primaria y terciaria.

En el año 1951, el país contaba con su primer instituto de formación de profesores y, hasta la década de los setenta, era la única Institución Nacional que atendía en forma exclusiva la formación de docentes para la enseñanza media (MEC; ANEP-CODICEN; UDELAR, 2013).

Las instituciones formadoras, tanto de maestros de educación primaria como de profesores de educación media, fueron en sus inicios dependientes de los Consejos de Educación respectivos. Sin embargo, en el transcurso del siglo XX se consolidó el proceso de independencia de estos Consejos que se constituyeron en un sistema con identidad propia. La independencia de la formación docente del subsistema destinatario elevó la formación

docente en su conjunto a su necesaria consideración como nivel terciario de educación y se ampliaron las exigencias previas de ingreso.

La revisión histórica nos revela las complejidades y los avatares que ha afrontado, desde mediados del siglo XIX hasta el presente, la formación de los docentes uruguayos. En este periplo pudimos apreciar las distintas formas educativas que se han puesto en marcha y el lugar que en ellas ha ocupado la figura de los maestros y profesores, la cual no siempre ha sido favorable (MEC; ANEP-CODICEN; UDELAR, 2013).

La formación de docentes en Uruguay para los diferentes niveles del sistema educativo formal se realiza en la actualidad: a) *en el sector público*, en Centros de Formación docente terciarios, no universitarios, dependientes (en el presente y hasta la implementación del IUDE) del Consejo de Formación en Educación y en la Universidad de la República (en programas de formación de docentes universitarios y formación de Licenciados en Educación Física que son preparados para desempeñarse en la ANEP) y; b) *en el sector privado*, en Instituciones privadas de carácter terciario no universitario y en el ámbito de Institutos y Universidades privados. Cabe señalar que la formación de docentes se incluye mayoritariamente en el ámbito de ANEP y, secundariamente, en el resto de las Instituciones (públicas o privadas) (MEC; ANEP-CODICEN; UDELAR, 2013).

Para concluir, coincidimos en que la formación inicial y continua deberá preparar a los docentes para hacer realidad el derecho de aprender de toda la población escolar. Hoy en día disponemos de suficiente conocimiento acumulado sobre lo que se requiere y cómo obtenerlo. Tal vez lo que se precisa es voluntad política e institucional para ponerlo en práctica rediseñando la formación del profesorado (Bolívar, 2006).

IX
LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN VENEZUELA

@

PATRICIA DUCOING WATTY

El propósito de este capítulo consiste en efectuar un sucinto examen sobre la institucionalización de la formación del profesorado de educación básica en el país venezolano a partir de su configuración como nación republicana, en la cual, la intervención de los militares en el poder político acompañó la historia de la educación y de la nación durante buen tiempo.¹ En efecto, las fuerzas armadas impusieron durante un largo periodo sus políticas educativas, igual que las de corte económico, social, financiero y comercial. De hecho, “Venezuela ha afrontado diferentes revoluciones militares para derrocar e instalar gobiernos. Se ha hablado de golpes de Estado desde la Gran Colombia en 1831 y el último en 2002, que derrocó por un corto periodo a Hugo Chávez. [Se pueden contabilizar] casi 21 golpes de Estado, lo cual demostraría que en Venezuela es usual llegar al poder a través de la ruptura del orden constitucional” (Gómez, 2019: s/p).

¹ Como documenta Petit (2016: s/p): “En relación a la variable cualitativa tipo de liderazgo, observamos que en el país desde 1811 hasta 2012, han predominado las dictaduras militares, en ese sentido, 21 de los gobiernos han sido con esa característica, lo que implica un porcentaje de 39% del total [...]”.

El acontecer formativo de los docentes, análogamente al de la escolarización en el país, se desarrolla en el escenario del proceso de formación del Estado, signado por irrupciones políticas, sociales y militares durante fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, escenario que desencadenaría estructuras de dominación, autoritarismo y caudillismo que habrían de acompañar el devenir de los procesos político-históricos de la educación, enraizados en la propia evolución de la historia de Venezuela hasta la fecha. En realidad, el protagonismo de los militares se advierte como una constante de la vida política y social de la nación.

Con el propósito de acercarnos a la comprensión del establecimiento, el desarrollo y la consolidación del sistema de formación del profesorado venezolano, este capítulo se encuentra organizado con base en dos partes: la primera, denominada “La formación docente: un sucinto mapeo del siglo XIX al XX”, y la segunda, “La formación inicial de docentes en la actualidad”.

IX.1 La formación docente: un sucinto mapeo del siglo XIX al XX

Esta primera parte consiste en una sintética panorámica del devenir de la formación docente a partir del incipiente y azaroso establecimiento de las normales lancasterianas –instauradas para la formación de los maestros a fin de que pudiesen atender a la población con base en el sistema de enseñanza mutua– hasta arribar a las postrimerías del siglo XX. Para este efecto, distinguimos cuatro periodos fundamentales: a) Las normales lancasterianas en la postindependencia; b) La escuela normal a fines del siglo decimonónico: los primeros pasos en la institucionalización; c) Desarrollo de la institución normalista y diversificación de instituciones de formación, y d) La universitarización de la formación inicial de los docentes.

IX.1.1 Las normales lancasterianas en la postindependencia

Tras la Ilustración, el inicio del siglo XIX europeo estuvo signado por cambios políticos, económicos, sociales y culturales, entre los que sobresale la idea de conceptualizar la escuela como un asunto de Estado. Europa asiste a un proceso derivado de las necesidades de la industrialización y de la emergencia de las naciones, así como de la demanda de instrucción y de la institucionalización de la escuela, base de la cimentación de los sistemas educativos, los cuales fueron construidos con base una lógica segregativa: el pueblo es atendido

en las primeras letras y en la primaria, mientras que las futuras elites son formadas en los niveles superiores.

El sistema de enseñanza mutua, adoptado en las escuelas públicas por varios países centrales en el siglo XIX con el objetivo de extender la instrucción a las clases más desfavorecidas, fue posteriormente circulado transnacionalmente y acogido con las correspondientes adecuaciones en diversos países latinoamericanos: Cuba, Puerto Rico, Guatemala, México, Uruguay, Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Brasil, Colombia, Venezuela, Ecuador y Paraguay. La adopción del método lancasteriano en Latinoamérica se inscribe en el marco de la internacionalización en el campo educativo como una modalidad de tránsito de los saberes de un contexto cultural a otro, aun cuando es de destacar que el conocimiento pedagógico europeo es transformado y adecuado en la medida en que se iban reiterando las identidades nacionales y las especificidades locales. Efectivamente, a partir de la Ilustración, tanto en la América española como en la portuguesa, el establecimiento de escuelas de primeras letras representaba una necesidad fundamental para difundir la instrucción con la finalidad de formar a los ciudadanos en el marco de una cierta unidad ideológica y moral. Para Caruso, son tres las dimensiones que signaron este proceso transcontinental de la apropiación del modelo de la enseñanza mutua: “las redes de relaciones vinculadas a la difusión del modelo de escuelas mutuas, las redes de ‘impresos’ y la difusión de un modelo de fomento de la escolarización elemental, el de las asociaciones voluntarias y civiles” (Caruso, 2010: s/p). La rápida difusión del sistema tanto en el viejo como en el nuevo continente obedecía a un requerimiento urgente de acuerdo con las aspiraciones de la época.

En lo que se refiere al origen de la apropiación del sistema lancasteriano en el país venezolano, se puede señalar que Simón Bolívar se reunió con Lancaster en 1810, y tuvo la oportunidad de visitar una escuela que trabajaba con el sistema de enseñanza mutua, método que lo conquistó al considerar la posibilidad de alfabetizar a bajo costo y en breve tiempo a la población. Años más tarde, Lancaster es invitado a Caracas en 1822, una vez que se había constituido “La Gran Colombia” con los departamentos de Venezuela, de Quito y Cundinamarca, gobernados por Bolívar como presidente en el Congreso de Angostura (1819) y ratificado por el Congreso de Cúcuta. Es así como bajo la presidencia de Bolívar y Francisco de Paula Santander en la vicepresidencia, se expide una serie de normas de carácter educativo desde 1819, cuando la denominada Nueva Granada, con capital en Santa Fe de Bogotá, comprendía los territorios de Venezuela, Colombia, Ecuador y Panamá. En uno de los Decretos de 1820 se alude a la función de los docentes, pero no solamente en cuanto a las primeras letras, sino que,

en el marco del ejercicio militar para niños, el maestro era nombrado comandante, es decir, como persona que tenía el mando para hacer obedecer a sus subalternos —como en el ejército— situación del todo comprensible al considerar que el país venezolano estaba sumido en un escenario de conmoción político-militar. Así se detalla (Santander, 2012a: 192):

Los maestros deberán enseñar a los niños a leer, escribir, los principios de aritmética y los dogmas de la religión y de la moral cristiana. Los instruirán en los derechos y deberes del hombre en sociedad y les enseñarán el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves en la tarde. Con este objeto, los niños tendrán fusiles de palo y se les arreglará por compañías, nombrando por el maestro los sargentos y cabos entre aquellos que tuvieren más edad y disposición. El maestro será el comandante.

Correspondió a Santander —quien se ocupaba de la dirección del Estado ante las frecuentes ausencias de Bolívar— la definición de las políticas para la organización de la reciente república, lo que le permitió conducirla parcialmente bajo sus propios principios a través de diversos instrumentos reguladores. Relevante es la Ley sobre la creación de escuelas de primeras letras (Congreso General de la República de Colombia, 2012), en la que se estipulaba la instauración de escuelas en todas las ciudades y parroquias, y el papel de los maestros de enseñar a leer, escribir, ortografía, aritmética, religión y los derechos y deberes del hombre en la sociedad. Igualmente se puntualizaba: “el método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la república” y “se autoriza al poder ejecutivo para que mande establecer [...] escuelas normales del método lancasteriano” (Congreso General de la República de Colombia, 2012: 196). El contenido de esta normatividad es reiterado a través de un Decreto en el que se prescribe el establecimiento “de escuelas normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua [...] en Bogotá, Caracas y en Quito” (Santander, 2012b: 201). A la vez se establecía que el salario de los maestros, los inmuebles y los materiales serían cubiertos por los fondos públicos. La intención de difundir y generalizar el sistema lancasteriano se asociaba a la preocupación de preparar a los maestros que se harían cargo de la instrucción elemental, para lo cual se convocaba a los diversos intendentes para que enviaran a una persona capaz a Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Cauca y Panamá para que se instruyera en el método (Santander, 2012b: 201):

Luego que las personas remitidas por los gobernadores de las provincias, previos los informes necesarios, hayan aprendido el método lancasteriano, del que han de sufrir el competente examen, regresarán a las provincias de

su domicilio a servir la escuela del lugar en que resida el gobierno. Este hará venir a los maestros de las parroquias para que se instruyan en el expresado método, verificando primero con los de las inmediatas y populosas, de tal suerte que después de algún tiempo se establezca en todas ellas la enseñanza mutua.

En 1826 se ordenó el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua en todas las capitales la Gran Colombia y en las parroquias, para lo cual se prescribió un plan de estudios que incluía entre otras materias escritura, religión, constitución, gramática, aritmética, geografía, geometría, veterinaria y agricultura. Es así como, gracias a gobernantes e intelectuales de la época, la instrucción fue una de las prioridades de la Gran Colombia, al ser contemplada como la base para la construcción de las nuevas repúblicas y la configuración del Estado. De ahí que las escuelas normales lancasterianas y las escuelas elementales con sistema monitorial posibilitaron medianamente la expansión de la educación para las grandes mayorías.

En síntesis, al calor de las luchas independentistas, la formación de docentes es iniciada muy incipientemente a partir del modelo lancasteriano, pero no sería sino hasta el año de 1870 cuando se promueve de manera más eficiente la instrucción pública para toda la población, se inicia el ordenamiento del sistema educativo y se advierte la preocupación por la formación de preceptores como una necesidad nacional y como un signo modernizador de una nación rural desintegrada por los múltiples disturbios políticos.

Como arriba se puntualizó, tras la firma del Acta de Independencia (Congreso Constituyente, 1811), el territorio venezolano se vio envuelto en diversas revueltas que impidieron atender la educación de la población, a excepción de algunas instituciones religiosas en las que se enseñaba lectura, cálculo y escritura, al igual que en todas las excolonias iberoamericanas, en las cuales los primeros intentos de formación de profesores se situaron con la llegada del sistema lancasteriano, a partir del cual se ubica el primer vestigio de formación de profesores. Gracias a Simón Bolívar, y su interés por brindar la educación al pueblo y con ella el ideal republicano, los primeros esfuerzos orientados a la preparación de docentes se convirtieron en buenas intenciones, pero no progresaron como estaba previsto, quedando la escasa instrucción a cargo de egresados de los seminarios o las universidades, y de algunas otras personas sin formación.

IX.1.2 *La escuela normal en el siglo decimonónico: los primeros pasos en la institucionalización*

Después de la apropiación y supresión del sistema lancasteriano, y a pesar de las iniciativas formuladas sobre la formación de maestros en las escuelas normales, los proyectos no avanzaron, debido a la carencia de recursos y la falta de organización administrativa del Estado. Sin embargo, tras la Guerra Federal, hacia 1869, a partir del mandato del militar Guzmán Blanco (1870-1888), en la presidencia, y Sanabria, en la Secretaría de Fomento, se inició la configuración del sistema de instrucción pública nacional, el cual quedó organizado en dos tipos: el obligatorio y el libre voluntario; el obligatorio, de carácter gratuito, correspondía a la escuela primaria, en la que habría de enseñarse moral, lectura y escritura, aritmética y la Constitución (Guzmán y Sanabria, 1870). Este nivel escolar quedaría a cargo de la Dirección Nacional de Instrucción Primaria, cuyo establecimiento representó un fuerte impulso en el servicio educativo. Al respecto se establecía en el citado Decreto (Guzmán y Sanabria, 1870: 58): “Ni la Nación, los Estados, ni los municipios deben considerarse relevados del deber que tienen de fomentar la instrucción primaria, porque uno de ellos haya tomado la iniciativa, y tenga escuela establecidas en la localidad respectiva. Pueden sí asociar sus esfuerzos, y aun es conveniente que lo hagan para darle unidad al plan general de enseñanza y para obtener más pronto y felices resultados”. Respecto a las escuelas primarias se prescribió que habría fijas o ambulantes. Las primeras instauradas en la ciudad, mientras que las segundas en el campo; además se pensó en las primarias para adultos, las cuales funcionarían sábados y domingos.

Una cuestión para subrayar es que, a pesar de no aludir específicamente a la formación de maestros, el citado decreto consigna un apartado al reconocimiento y prestaciones de los llamados preceptores –maestros–, dignificando de esta forma la función docente. De acuerdo con Rivero (2011), el mismo Guzmán Blanco emitió otro Decreto en 1872, por el cual se dividían los colegios en federales y seccionales, quedando estos últimos como responsables de la formación y titulación de los profesores de primaria, entre otros.

Durante el periodo hegemónico de Guzmán y ante la necesidad de contar con maestros, se planteó la iniciativa de buscar alternativas de formación de docentes en el extranjero, para lo cual se prescribió que la Dirección de Instrucción tendría la atribución de “Ponerse en correspondencia con las sociedades propagadoras de la instrucción y con los educacionistas notables del extranjero, para conocer los adelantos que se hagan en materia de

instrucción y adaptarlos al país” (Guzmán Blanco y Sanabria, 1870: 59). En consecuencia, como documenta Peñalver (2015), hacia 1874, la administración de Guzmán envió a dos bachilleres de filosofía a Estados Unidos a fin de que efectuaran estudios pedagógicos para posteriormente poder contar con nuevos referentes educativos a fin de adaptarlos a las necesidades de la instrucción primaria del país, bachilleres que, después de los dos años, regresaron al país. Señala Milá de la Roca (citado en Vargas, 2020a: s/p) que estos planteles “modestos en sus orígenes, serán utilísimos porque están llamados a completar la instrucción” [...] y de sus bancos saldrán los maestros que vayan a proclamar por todo el ámbito de la República los conocimientos elementales con la precisión que da la ciencia y con la rapidez propia de los métodos perfeccionados en esta época”.

A partir de entonces, fueron creadas las tres primeras escuelas normales en 1876, una en Valencia y dos en Caracas, cuyos estudios se cursaban en seis meses e incluían prácticamente lo que los futuros docentes habrían de enseñar en la primaria: lectura, escritura, geografía, historia y Constitución Nacional. Estas instituciones, al igual que en todo el mundo normalista, contarían con una escuela de primeras letras, donde los estudiantes podían efectuar sus prácticas. Pese a la paulatina expansión de las escuelas normales, no se contaba con suficientes aspirantes para formarse como docentes. Tales escuelas normales estuvieron a cargo de esos bachilleres enviados a Estados Unidos –Mariano Blanco y Julio Castro– y también por profesor Virgilio Pérez, el cual contaba ya con experiencia docente.

En 1881, Guzmán Blanco creó el Ministerio de Instrucción Pública, quedando como secretario Dominici, institución que se responsabilizaba tanto de las escuelas primarias y secundarias, como de las universidades, los institutos científicos, las instituciones privadas y los conventos suprimidos. Para el año de 1881, las escuelas normales existentes fueron incorporadas a los colegios nacionales, para formar a los docentes durante un año, ofreciendo los cursos de pedagogía, lectura, escritura, urbanidad, Constitución Política, aritmética, geografía, entre otros. El grado que se obtenía era el de Maestro de Instrucción Primaria.

Hacia 1882, funcionaban escuelas normales en varias localidades: Caracas, Cumaná, Valencia, San Cristóbal, Barquisimeto y Tinaco, esta última cerrada en 1882, por la falta de alumnos. Hacia 1884, puntualiza Vargas (2020a) que, por falta de estudiantes, la cátedra de Pedagogía que habría de instaurarse en la Universidad Central de Venezuela no pudo ser iniciada. Los cursos establecidos en la Escuela Normal de Valencia eran los siguientes: metodología de la enseñanza, gramática filosófica de la lengua castellana, economía de escuelas, aritmética, inglés e historia de Venezuela.

En tanto, en la Normal de San Cristóbal, se ofrecían como asignaturas pedagogía teórica, pedagogía práctica, aritmética, gramática castellana, idioma inglés, dibujo y música.

Una novedad relevante se concreta en las postrimerías del siglo XIX: la creación de la Escuela Normal de Mujeres en Caracas, en 1898, pese a que, como relata Martínez (2008), muchas mujeres estuvieron ejerciendo como docentes con o sin título desde hacía mucho tiempo, además que, en 1894, de acuerdo con el reglamento de la instrucción popular, ya se incluía la figura femenina en la docencia. De hecho, se estableció que para optar por magisterio se requería contar con “Diploma de Maestro o Maestra graduados o examen rendido ante una comisión [...], se preferirá para nombramiento, aún para escuelas elementales de varones, a preceptoras solteras o viudas; y entre éstas a las de mayor antigüedad en al Magisterio, con buenos resultados” (Martínez, 2008: s/p). La Escuela Normal de Mujeres de Caracas se encontraba organizada en dos niveles: en el primero se cursarían gramática, aritmética, geometría, gimnasia y labores, lectura y moral, mientras que, en el segundo año, las asignaturas serían: pedagogía, gramática, aritmética, dibujo, piano, gimnasia y labores, moral, historia patria, dictado, anatomía, geografía e historia universal, fisiología e higiene (Pinto y García, 2002).

La instalación y desaparición de escuelas normales fue un constante en el territorio venezolano, de tal suerte que, a fines del siglo decimonónico, y de acuerdo con Uzcátegui (2020), solamente existían dos de estas instituciones: una para hombres en Valencia y otra para mujeres en Caracas.

En 1897, se emite un nuevo en *Decreto* (1897), en el cual se prescribieron normatividades sobre las escuelas normales, al ser consideradas como establecimientos de enseñanza secundaria al lado de los colegios federales, en el marco de la instrucción pública. Al respecto se señalaba una vez más: “Para la formación de institutores se establecerán dos Escuelas Normales, por lo menos, en la República, una de varones y otra de niñas, con una Escuela Federal anexa, cada una, en la que se enseñarán las materias correspondientes á los dos grados de la Instrucción Primaria” (Congreso de los Estados Unidos de Venezuela, 1897: 438). Para el ingreso se requería contar con el certificado de algún instituto nacional o presentar un examen de admisión sobre los conocimientos de segundo grado de la instrucción primaria. La duración de la formación se establecía en tres años, al cabo de la cual y mediante examen se expediría el título de preceptor o preceptora para optar por un puesto en las escuelas primarias y normales. Las asignaturas establecidas en las escuelas normales eran semejantes para

hombres y para mujeres; la única diferencia es la adición de ciertas materias en el caso de las normales de mujeres (Ver Tabla 1).

Tabla 1

NORMAL PARA HOMBRES	NORMAL PARA MUJERES
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Declamación • Caligrafía • Idioma patrio • Aritmética, • Geografía de Venezuela y universal • Anatomía • Higiene y fisiología • Instrucción cívica • Gimnasia, • Música • Dibujo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Declamación • Caligrafía • Idioma patrio • Aritmética, • Geografía de Venezuela y universal • Anatomía • Higiene y fisiología • Instrucción cívica • Gimnasia, • Música • Dibujo • Ejercicios de Froebel • Trabajos manuales • Economía • Labores domésticas

Fuente: Congreso de los Estados Unidos de Venezuela (1897: 438).

IX.1.3 Desarrollo de la institución normalista y diversificación de instituciones de formación

Venezuela entró al siglo XX sin haber logrado resolver los problemas políticos, sociales y económicos generados desde su movimiento independentista. En octubre de 1899, el general Cipriano Castro, junto con sus tropas, entró a Caracas y ascendió al poder, aun cuando más adelante fue suplantado por Juan Vicente Gómez. Es esta, la de Castro y Gómez, la dictadura más larga que ha padecido Venezuela (35 años).

Análogamente a lo ocurrido en muchas de las nuevas repúblicas y en medio de luchas internas, en Venezuela proliferaron los instrumentos jurídicos reglamentarios de la instrucción pública, aun cuando, en realidad, muy pocos logros fueron concretados en materia educativa y de formación del magisterio; no obstante, los recursos discursivos de orden filosófico-pedagógico y las propuestas prescriptivas sí proliferaron sin impactar las políticas y los programas destinados al servicio educativo.

Con base en una resolución y el Código de Instrucción Pública, al inicio del siglo XX, se abrieron muchas posibilidades para el ingreso de las mujeres a la función magisterial, debido a que los egresados de la universidad, de colegios nacionales, de los colegios nacionales para niñas o de las escuelas normales podían acceder al cargo de preceptor o preceptora.

En el Decreto, emitido por Castro en 1904, se preveía la instalación de cuatro escuelas normales, tres de hombres –en Barcelona, Valencia y San Cristóbal– y la de “niñas” en Caracas, cada una de las cuales tendría su primaria anexa. Para la inscripción se requería haber acreditado el 2º grado de instrucción primaria y contar con buena moralidad. Se estableció una duración de tres años para la carrera docente con las siguientes asignaturas a cursar: pedagogía, declamación, caligrafía, castellano, francés, aritmética, geografía e historia de Venezuela y universal, anatomía, higiene y fisiología, civismo, gimnasia, música y dibujo, aunque para la normal de mujeres se incorporarían –como en el plan de 1789– también las materias de trabajos manuales, economía y labores domésticas, y ejercicios de Froebel (Castro, 1904). Al señalado Decreto de 1904, se integró la enseñanza de la pedagogía en los colegios nacionales, y también una escuela primaria para la enseñanza de la lectura y la escritura. Para la obtención del título se planteaba un examen individual con cinco jurados; al titulado se le daría preferencia para incorporarse al cuerpo docente tanto en las escuelas de 1o y 2o grados como en las normales. Es así como en 1909 la matrícula en las escuelas normales tuvo un ligero incremento, sin embargo, no el esperado por las autoridades, incluso en 1911, el ministro de Instrucción Pública, Trino Batista, indicaba: “No tenemos maestros ni escuelas” (Pinto y García, 2002: 15).

Ante esa situación, durante el mandato del dictador Gómez Chacón –quien gobernó del año 1908 al de 1935²–, el ministro Gil Fortoul planteó la necesidad de mejorar al personal docente a través de la recuperación de la calidad en las escuelas normales existentes. Así, se tomó la decisión de suspender labores en la Escuela Normal de Varones de Valencia, al igual que la Escuela Normal de Mujeres, las cuales pasarían al cuidado del Ministerio, contando, a su vez, con la vigilancia de un inspector técnico. En octubre de 1912, el citado ministro decidió crear la Escuela Modelo de Aplicación. “El método de adiestramiento consistiría en unas clases teóricas cortas y clases prácticas, estas últimas serían una especie de pasantía o práctica

² Pese a que, en 1909, el Congreso Nacional acordó una reforma constitucional para limitar los periodos presidenciales a cuatro años, el dictador interrumpía sus mandatos, pero actuaba como jefe de las Fuerzas Armadas, manteniéndose así en el poder.

tutorada por especialistas traídos del exterior si fuese necesario” (Vargas, 2020b: s/p).

Hacia 1915, con base en la Ley de Instrucción Normalista Pública de 1915, fueron establecidas dos diferentes escuelas normales: las destinadas a la formación de maestros de instrucción primaria, y las que habrían de preparar al profesorado de enseñanza secundaria y normal. Para el ingreso a la normal de primaria se solicitaba un certificado de primaria completa, quince años y buena salud. El currículum, denominado *pensum*, se cursaba en cuatro años. En el primero se incluía: gramática, aritmética, sistema de pesas y medidas, geografía e historia de Venezuela, geografía e historia universal, ciencias elementales, instrucción moral y cívica, urbanidad e higiene, dibujo y música, trabajos manuales y agronomía y cría para varones y labores y economía para mujeres. En los siguientes tres años se cursaba: pedagogía, psicología, metodología, historia de la educación, legislación y economía, francés, dibujo, gimnasia y música. A pesar de las becas ofrecidas desde la administración central para que los estados enviaran candidatos a las escuelas normales, no hubo mucha respuesta: “nadie aspira a los certificados oficiales de suficiencia para optar al título de maestro; no hay estímulos materiales para escoger esta profesión [...]” (Pinto y García, 2002: 53).

Después de la dictadura del militar Gómez Chacón, Venezuela entró en una nueva etapa de relativa prosperidad económica, social y educativa, a partir de un gobierno democrático que propició el incremento de la matrícula y, en consecuencia, la demanda de docentes, gracias, sobre todo, a la conformación de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, que posteriormente devendría en Federación Venezolana de Maestros. Esta asociación logró la destitución del ministro en turno, quedando colocado el maestro Gallegos en su lugar, quien informaba que durante 1935 no se había creado ni una sola escuela primaria y que “a las Escuelas Normales, por las condiciones de funcionamiento, alguien las ha llamado donosamente ‘Escuelas Anormales’. Carecían de locales; el material de estudio era deficiente; los profesores muchas veces eran nombrados al acaso, no reunían ‘las condiciones necesarias para ser maestros de maestros’” (citado en Pinto y García, 2003a: 132).

En general, se puede aseverar que el establecimiento de las instituciones formadoras de docentes resultó igualmente un intento fallido, en tanto que, como detalla Herrera (2008), de las escuelas normales inicialmente establecidas desde el siglo XIX y las primeras décadas del XX, para 1935, solamente dos —en veinticinco años—, pudieron graduar a 500 maestros, cuando la demanda potencial ascendía a 10,000.

De fundamental importancia resulta la creación de una normal superior, bajo la denominación de Instituto Pedagógico Nacional, en 1936 –actual Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2020)–, inscrita como institución de educación superior, con la finalidad de promover la formación de profesores para la educación secundaria –comprendida como el bachillerato y la superior–, y la normalista en el país, así como de cultivar las humanidades y la ciencia, y participar en el mejoramiento del profesorado en ejercicio. La instauración de esta institución se debió en parte a las dos misiones chilenas emprendidas en Venezuela con el objeto de renovar las visiones clásicas de la educación y promover la introducción de la escuela nueva a partir de las aportaciones de los grandes pensadores de la época. La incorporación de Vidal La Blanche, geógrafo e historiador, profesor de la Escuela Normal Superior de París, habría de venir a transformar y revitalizar la institución, así como a formar varias generaciones de alumnos que, siguiendo su trayectoria, desarrollarían un muy buen trabajo docente y de investigación de gran nivel (Lovera, 2016).

Para dar continuidad al proyecto modernizador del Estado, una nueva Ley de Educación fue promulgada en 1940, gracias a la cual se incrementó de manera notable la matrícula en la educación primaria, secundaria y normal; así se tiene que mientras en el curso 1935-1936 se registraban 282 alumnos en la normal, en 1944-1945, la cifra ascendió a 2,655. En ese instrumento legislativo, la educación normal se encontraba dividida en urbana y rural.

En el marco de un primer periodo democrático, a partir de la elección libre y directa de Rómulo Gallegos, la Junta Revolucionaria instauró una política educativa tendente a garantizar el derecho a la educación mediante una campaña de alfabetización, la formación y reivindicación laboral de docentes, la reforma universitaria y la asunción del Estado como Estado Docente. Sin embargo, en noviembre de 1948, se efectuó una insurrección de políticos y militares en contra de Gallegos, quien fue expulsado del país y obligado a exiliarse.

En 1947 se promulgó una *Constitución* de corte democrático, en la cual se puntualizaba: “El Estado podrá establecer como función exclusivamente suya la de formar el profesorado y el magisterio nacional” y, por otro lado, “La educación debe estar a cargo de personas de idoneidad docente comprobada de acuerdo con la Ley” (Asamblea Nacional Constituyente, 1947: s/p). A su vez, establecía la estabilidad laboral de los docentes de la educación pública y privada. Con la finalidad de direccionar algunas de las prescripciones constitucionales en materia educativa y de formación de docentes, un destacado maestro, propulsor del humanismo democrático, Luis

Beltrán Prieto, elaboró el proyecto de Ley Orgánica de la Educación Nacional, ley que fue aprobada por el Ejecutivo Nacional en 1948, en la cual se identificó a las escuelas normales y al Instituto Pedagógico Nacional como Institutos de Formación Docente. En ambas dependencias se preveían dos niveles formativos: para maestros de primer ciclo –educación primaria– y los de segundo ciclo –para la educación media (Pinto y García, 2003b).

No obstante, el golpe de estado acometido poco después por Pérez Jiménez destruyó la posibilidad de operar el instrumento jurídico-educativo y trastocó el avance de la nación. Es así, que, tras la derogación de esa ley, se emitió el Estatuto Provisional de Educación (1948) y una Ley de Educación (1955) que perduró durante la dictadura y también en los periodos democráticos, en cuyo articulado se estipula que con la formación docente se pretende preparar maestros y profesores. El general Pérez Jiménez, como participante en el golpe de estado, fue impuesto como presidente en 1952 y hasta 1958, cuando fue destituido como uno más de los dictadores del país. Durante esta administración, en la ley de la dictadura, la formación docente se conformaba por la educación normal, y la formación de profesores para la educación secundaria, para la educación técnica y para la educación normal. Por otro lado, en la misma legislación se planteó la reducción de las escuelas normales a fin de mejorarlas, hecho que trajo como consecuencia un incremento importante del sector privado. Al finalizar el periodo de Pérez Jiménez 85.2% de las escuelas normales pertenecía a este sector, quedando solamente 10 a cargo del oficial (Pinto y García, 2003b).

Durante este régimen y pese a la situación política del país, es de destacar la creación de varias instituciones de formación de docentes por la Junta Militar en la dictadura de Pérez Jiménez, aun cuando la educación no fue considerada como una prioridad (Peñalver, 2017):

- El Instituto de Mejoramiento del Magisterio, dependiente del Instituto Pedagógico Nacional para atender a los docentes de educación primaria no titulados, relacionado con las escuelas normales, fue instituido en 1953, dada la ausencia de preparación pedagógica de muchos maestros. De esta forma, este instituto compartía con el Instituto Pedagógico la profesionalización del profesorado.
- En 1953 fue inaugurada la Escuela Normal Rural Interamericana en Convenio con la Organización de Estados Americanos, abocada a la formación de maestros rurales, a la cual podían inscribirse estudiantes procedentes del país, pero también de Brasil, Colombia, Guatemala y Honduras, entre otros. Esta institución posteriormente fue convertida en el Centro Interamericano de Educación Rural y, mucho

más tarde, en la década de los setenta, en Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente, quedando adscrito, en 1979, al Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. No obstante, en los noventa se le declaró Instituto Pedagógico Rural.

- La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela fue creada en 1953, adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación.
- La Escuela de Educación, bajo el nombre de Facultad de Humanidades y Educación fue creada en 1958, en la Universidad de los Andes.
- En 1958, el Instituto Pedagógico de Caracas adquiere carta de ciudadanía y se le asignan las funciones de formar dirigentes de la educación y maestros de preescolar y primaria, así como de promover las investigaciones y programas de mejoramiento personal.

Una vez concluida la dictadura de Pérez Jiménez, en 1958, se dio inicio a una nueva era democrática del país, con lo que se empiezan a desarrollar iniciativas para constituir un sistema educativo moderno, diversificado y democrático. De esta forma, el país experimentó una expansión considerable de su escolaridad y, por lo tanto, la emergencia de formar a un número mayor de maestros; lo anterior requería reorganizar las escuelas normales existentes y crear nuevas (Uzcátegui, 2020).

Efectivamente, en el escenario de las décadas de los sesenta y setenta, signado aún por un conjunto de disturbios, y después del derrocamiento de la dictadura, una nueva *Constitución* es promulgada en 1961, en la que se reitera la educación como una función prioritaria del Estado y se ratifica que “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, de acuerdo con la ley. [Se] garantizará a los profesionales de la enseñanza su estabilidad profesional y un régimen de trabajo y un nivel de vida acordes con su elevada misión” (González *et al.*, 1961: 14). Una vez más, pese a que se decretó un *Reglamento* para el ingreso a la docencia de la educación primaria con base en concursos, en 1970, este no logró operarse.

Las escuelas normales, junto con los institutos pedagógicos y las escuelas universitarias públicas y privadas, formaron un conjunto institucional que vigorizó la formación del profesorado. Es en este contexto que se generó un debate en torno a la propuesta de hacer de la formación docente una profesión universitaria.

A fines de la década de los sesenta se reorganizó el sistema escolar y se emitieron once decretos y dieciocho resoluciones, entre otros, el relativo a la unificación de la educación normal y el bachillerato. La formación de

docentes pasó de cuatro a seis años, tres correspondientes al llamado ciclo básico común (bachillerato) y otros tres años para obtener el título de bachiller en preescolar o bachiller en primaria, lográndose con esto enlazar la educación media superior con la universitaria y, en consecuencia, se abrió la posibilidad de ingreso de los normalistas al sistema universitario (Uzcátegui, 2020).

Años después, fueron creados varios institutos pedagógicos como el Experimental de Maturín (IPEM), el Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, así como la fundación de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, la Universidad Experimental de Los Llanos Centrales Rómulo Gallegos y la Universidad Nacional Abierta (Peñalver, 2017).

IX.1.4 *La universitarización de la formación inicial de los docentes*

La década de los ochenta del siglo XX marcó, por un lado, el fin de las escuelas normales y, por otro, la creación del subsistema de educación básica con la aprobación de la Ley de Educación de 1980, la cual establecía las bases y directrices de la educación venezolana, además de subrayar la orientación, planificación y organización del sistema educativo, así como de normar el funcionamiento de sus servicios. En este instrumento jurídico se estableció la obligatoriedad de la educación preescolar y se definieron 9 años de duración para la educación básica, pero ya no se aludió a la institución normalista y, en cambio, se puntualizaron las instituciones a cargo de la formación docente y la formación de los futuros maestros: “Son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docentes” (González *et al.*, 1980: s/p). Con base en esta ley, las escuelas normales fueron consignadas como instituciones de educación media.

La supresión de las escuelas normales venezolanas, que sobrevivieron durante varias décadas en el siglo XX como instituciones consolidadas en la formación de docentes y que coexistieron paralelamente con otros establecimientos como los institutos pedagógicos y las escuelas de educación de las universidades, representa la presencia de los procesos de transnacionalización e internacionalización en materia de políticas de formación docente, impulsadas frecuentemente, por un lado, por los organismos internacionales y, consecuentemente, por los países de desarrollo temprano, por otro.

La inserción de la formación inicial del profesorado de la educación básica en el nivel terciario puede ser comprendida como una tendencia de aceptación a nivel internacional, que se ha venido compartiendo e institucionalizando en los diversos países en la búsqueda de la mejora de la calidad del servicio educativo. Sin embargo, cada país ha retomado sus tradiciones, adaptado y legitimado sus modelos formativos universitarios. Es el caso de Venezuela, en el cual, después de haberse promulgado la Ley Orgánica de Educación de 1980, se emitió la Resolución No. 12, en la cual se esbozaba el nuevo perfil del docente, en tanto un profesional capaz de: dominar conocimientos generales y específicos; conocer la realidad educativa nacional; contar con actitudes y capacidades para desempeñar su labor; investigar la enseñanza y el aprendizaje; promover la participación de los alumnos (Izarra, 2009). Según Piñerúa (2015), el perfil de egreso contemplado para los futuros profesionales incluía lo siguiente: facilitador de aprendizaje, gestor, promotor social, investigador y orientador. La formación del profesional de la educación se previó con base en cuatro ámbitos: el personal, el social, el didáctico y el profesional, y se conformaba por cuatro líneas: formación general, formación pedagógica, formación especializada y práctica profesional. Los títulos por obtener eran licenciado en educación preescolar, en educación integral en una o varias disciplinas de la educación básica, y en educación especial. Ante la carencia de maestros para cubrir la demanda educativa, se previó también una opción corta – técnico superior universitario – como una salida intermedia. En 1996, se emite una nueva resolución que mantiene de manera general los postulados de la previa, aunque se incorporan otras opciones, tales como las licenciaturas en educación extraescolar, capacitación, formación de recursos humano y educación materno-infantil.

El Instituto Pedagógico Nacional –como arriba se precisó– fue el origen de la Universidad Pedagógica Experimental, fundada en 1983, y destinada específicamente a la formación de profesionales de la docencia y de la educación, así como a la investigación. Con el paso del tiempo, se configuró como un conglomerado que agrupa, en la actualidad, a los institutos pedagógicos de Maturín, de Caracas, Maracay, Miranda, El Mácaro, Rubio, y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, entre otros. La instauración de la Universidad posibilitó la creación y el desarrollo del Programa Nacional de Formación Docente, en el cual participó esta universidad y diversas escuelas de educación del país, con la finalidad de establecer un ciclo común en la formación a brindar por todas las instituciones, y, además, un ciclo institucional, a definir por cada una de ellas. Esta Universidad, hoy por hoy, ofrece cursos de licenciatura y posgrado para la formación docente.

Los diversos disturbios desarrollados en 1989 así como los intentos de golpes de Estado que provocaron muertes y lesionados, “demostraron la pérdida de efectividad y legitimidad del sistema político hasta la sanción de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en diciembre de 1999 [e] hicieron patente la incapacidad de la clase dirigente frente a las exigencias del ciudadano [...]” (Piñerúa, 2015: s/p). Con la nueva legalidad y el ascenso de Chávez al poder –en el que permanecería trece años– nuevos rumbos adoptaría el país en materia educativa, económica, política y social con base en un horizonte que habría de vislumbrarse en el siglo XXI.

Durante el periodo presidencial de Hugo Chávez Frías, surgen las misiones sociales con el objetivo de atender a los sectores populares del país en áreas con déficit de atención de la política social, entre las que se encuentra el Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, mejor conocido como Misión Sucre (2003), con el propósito de “potenciar la sinergia institucional y la participación comunitaria, para garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar la condición de excluidos del subsistema de educación superior” (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2014: s/p). Este plan representaba una alternativa nacional para acceder a una formación universitaria de vanguardia tendente a la transformación de la realidad local, regional y nacional, a la vez que como una modalidad para la participación ciudadana con base en prácticas innovadoras. Así se definió este programa (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2014: s/p):

La Misión Sucre tiene por finalidad facilitar el acceso y la prosecución de la educación universitaria pública, permanente, integral, gratuita y en igualdad de oportunidades de todas las y los bachilleres que así lo demanden, con el propósito de incrementar el nivel educativo de la población venezolana y formar ciudadanos(as) comprometidos con el desarrollo del país, a través del establecimiento de nuevos modelos educativos universitarios sustentados en la sinergia institucional y la participación comunitaria, con base en los imperativos de la democracia corresponsable, participativa y protagónica.

Entre los 26 programas de formación que administra la Misión Sucre está el Programa Nacional de Formación de Educadores, que “constituye un modelo innovador, dinámico e interactivo para la formación de un educador, que bajo un enfoque dialéctico, desarrolle sus potencialidades, de forma integral e integrando las necesidades de su ambiente escolar y de la comunidad a sus aprendizajes, en correspondencia con los ámbitos particulares de la diversidad geográfica de la nación” (Ministerio de Educación Superior, 2007: s/p).

En suma, como puntualiza Izarra (2012), la formación de docentes venezolanos transitó inicialmente por las escuelas normales, al otorgar el título de maestro; posteriormente al ubicar la carrera en el nivel medio, con el título de bachiller docente; y, finalmente, la elevación de la formación a nivel universitario a través de la obtención de la licenciatura.

IX.2 La actualidad en la formación docente inicial de educación básica

Después de una somera revisión de carácter histórico-pedagógico sobre el proceso de institucionalización de la formación de docentes de educación básica, en esta segunda parte del capítulo se efectúa un acercamiento a la situación actual de la formación inicial de docentes a partir de una rápida exploración de varios tópicos: el marco político-jurídico que regula hoy por hoy la preparación de los maestros; las instituciones formadoras de docentes; los niveles en la formación docente; el ingreso a la formación docente y el currículum; y, la titulación y el ingreso a la docencia.

IX.2.1 Marco político-jurídico

Como en la mayoría de las cartas magnas de los países occidentales, como norma superior, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, consigna, en el capítulo VI “De los derechos culturales y educativos” –inscrito en el Título III “De los deberes, derechos humanos y garantías”–, las disposiciones relativas a la educación, la cual es concebida como un derecho humano y, a la vez, como un deber social. Se prescribe la obligatoriedad desde el nivel de preescolar (CINE 01) y la gratuidad hasta el apelado pregrado, correspondiente a la licenciatura (CINE 4). Si bien no se destina algún enunciado a la formación de docentes, sí se establece que el servicio educativo estará a cargo de personal idóneo y de reconocida moralidad, y que el Estado se compromete a promover la actualización y “garantizar la estabilidad de la carrera docente [...]. El ingreso, promoción y permanencia [de los maestros] en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderán a criterios de evaluación de méritos [...]” (Miquilena, Rodríguez e Istúriz, 1999: 2).

En un segundo nivel jurídico regulatorio se tiene la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), en la que se precisa el carácter docente del Estado “como expresión

rectora del Estado en Educación”, y específicamente en lo que al sistema educativo se refiere: la regulación, la supervisión y el control de las instituciones públicas y privadas. Se reitera la evaluación como medio de control del ingreso, la permanencia, ascenso, promoción y desempeño de los profesores para garantizar su idoneidad.

Un capítulo de la citada ley está reservado a la formación inicial y permanente, cuyas políticas son formuladas y reguladas por el Estado, tal como se detalla (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009: 63):

Es función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencia con las políticas, planes, programas y proyectos educativos emanados del órgano con competencia en materia de educación básica [...].

El Estado, a través de los subsistemas de educación básica y de educación universitaria, diseña, dirige, administra y supervisa la política de formación permanente [...].

Se prescribe la carrera docente como un sistema integral que norma el ingreso, la promoción, la permanencia y el egreso de los profesores en escuelas públicas y privadas, y alude a todo el profesorado desde el nivel inicial hasta la secundaria alta (CINE 3).

Como previamente se revisó, en la actualidad, la formación docente se despliega en las instituciones de educación superior, las cuales se encuentran reguladas por la Ley de Universidades de 1970 (Pérez Díaz *et al.*, 1970), en virtud de que la ley sancionada por la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, del 23 de diciembre de 2010, fue vetada por el presidente de la República el 4 de enero de 2011 (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2011) ante la inconformidad de un sector de la población. Así justificaba Chávez el rechazo de la sanción de la ley (citado en Universidad Simón Bolívar, 2011: s/p): “Esta ley tiene muchas fortalezas; también muchas debilidades, pero tiene un gran ámbito para la discusión y el debate. Abramos el compás. Merece ser discutida con amplitud. Le pido a los estudiantes revolucionarios comprensión con esta decisión”. El prometido debate nunca se dio en la administración de Chávez y tampoco en la de Maduro. Por tanto, las universidades se encuentran reguladas por un instrumento legal de hace medio siglo, en el cual no se alude a la formación de docentes de educación básica, debido que fue en la década de los ochenta cuando esta profesión se inscribió en el nivel terciario.

Así como en muchas universidades latinoamericanas, la problemática de la educación superior venezolana, regulada por la Ley de 1970, ha recibido críticas importantes por parte de los detractores de las políticas oficiales, al cuestionar tópicos relativos a la autonomía, el presupuesto, la exclusión, la desigualdad de oportunidades, entre otros.

Ante la ausencia de una legislación actualizada, se publicó un Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, que regula a todo el personal de la educación básica “en funciones de enseñanza, orientación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo” (Chávez, 2000: s/p). Si bien no se alude específicamente a la formación, sí se establecen bases para el ingreso y ascenso a partir de categorías y jerarquías, entre otros tópicos. Interesa particularmente resaltar el rubro en el que se estipula que para el ingreso a la docencia se requiere aprobar un concurso de méritos.

En el marco de las políticas educativas, una de las líneas primeras tendría que aludir a la formación inicial de docentes en tanto demanda tendiente a mejorar la calidad del servicio educativo, como un requerimiento prioritario del servicio educativo nacional, además de un mandato de los organismos supranacionales. De acuerdo con Cuenca (citado en SITEAL, 2019: s/p), “los puntos críticos de la formación inicial se concentran en torno al bajo nivel de formación con el que se ingresa a los estudios pedagógicos, la débil calidad de los programas y los procesos de formación, la tensión que subyace entre las lógicas escolarizantes y lógicas académicas de la formación docente; e insuficiente regulación de los programas de formación”. El caso de Venezuela en torno a esta temática comparte varios de estos tópicos, por lo que inicialmente, es ineludible subrayar muy sucintamente la situación que viven los docentes venezolanos en el escenario de la grave crisis humanitaria que experimenta el país.³ La escasez de docentes, particularmente en áreas científicas, ha sido recurrente a lo largo de varias décadas, pero en la actualidad se ha acentuado de manera importante en todo el sistema educativo.

De acuerdo con el INFOBAE, un buen número de maestros ha dejado las aulas en Caracas por motivos del salario —seis dólares mensuales— y de la situación de violencia e inseguridad del país, la cual ha obligado a muchos a desplazarse a otras naciones de la región o incluso a otros territorios más lejanos (Inojosa, 2019: s/p.).

³ Según reporta la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados, más de cinco millones de venezolanos han salido del país, “lo que representa la mayor crisis de desplazamiento en el mundo en tiempos recientes. Ha habido un aumento del 8 mil por ciento en el número de venezolanos y venezolanas que solicitaron la condición de refugiado en todo el mundo desde 2014” (ACNUR, 2020: s/p).

Muchas aulas de clases en Caracas quedan vacías todos los días ante la falta de maestros [...].

El Ministerio de Educación le paga a Marbelis 40,000 bolívares al mes, aproximadamente 5 dólares. Apenas podría comprar dos cartones de huevos.

La crisis humanitaria compleja que se vive en Venezuela sacó de las aulas a los educadores. Ellos también forman parte de la migración forzada [...].

La educación en Venezuela está en emergencia. En septiembre del año pasado, la Asamblea Nacional aprobó por unanimidad esa declaratoria [...].

Maduro, de cara a su nuevo periodo presidencial (2019-2025), presentó un plan con siete líneas estratégicas para el país, en el que la educación no tuvo un lugar (Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información, 2020). Esta situación evidencia la problemática que el Estado venezolano enfrenta para reconocer, valorar, financiar y apoyar el servicio educativo, hacer de la docencia una profesión de prestigio social y atender las demandas de formación del profesorado. Presentó igualmente el Proyecto Nacional Simón Bolívar, Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025, también conocido como Plan de la Patria (Maduro, 2019), en el cual sí se aborda la temática educativa, no así la relativa a la formación docente, debido a que la centralidad se otorga a otras muy diversas cuestiones.

En fin, no se han definido e instrumentado políticas puntuales para la formación inicial de los docentes de educación básica, sino que esta funciona, en principio, con base en los instrumentos jurídicos previos que la regulan. Como anteriormente se indicó, la formación del profesorado fue incorporada en el nivel terciario desde 1980 con motivo de la desaparición de las escuelas normales y, dado que la Ley de Universidades data de 1970, es el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Chávez, 2000), a partir del cual se pueden inferir algunas de las líneas que el Estado ha definido. En realidad, reiteramos, la temática de la formación docente no forma parte de la agenda del gobierno en la actualidad, ya que se carece de lineamientos y programas puntuales al respecto. Sin embargo, destacamos tres líneas de política establecidas oficialmente a partir del multicitado Reglamento de 2010.

a) Acceso universal a la educación universitaria

En 2003, el presidente Chávez estableció La Misión Sucre con base en un esquema integrado entre la Universidad Bolivariana-Misión Sucre-Aldeas Universitarias, con el fin de dar por terminada la exclusión de los jóvenes bachilleres de sectores populares que pretendían efectuar estudios universitarios. Paralelamente, en 2004, en este contexto, fue creado el Programa

Nacional de Formación de Educadores (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2014).

La Misión Sucre ha tenido como propuesta asegurar la educación superior a toda la población, pero articulada al desarrollo económico y social de la comunidad y garantizando a los bachilleres la posibilidad de formarse como educadores dentro del sistema educativo para responder a las necesidades del entorno. Varios principios fueron establecidos para el desarrollo de la Misión Sucre: movilidad social, inclusión, flexibilización, municipalización universitaria, transformación institucional; sin embargo, fue la inclusión, la directriz central de los nuevos derroteros de la Universidad Bolivariana, la Misión Sucre y de las Aldeas Universitarias. La intención consistía en llevar la formación universitaria a todos los municipios, arraigándola en la vida comunitaria. En cuanto al Programa de Formación de Educadores, se buscaba llevar la educación a todo el territorio venezolano a través de la municipalización de la educación superior, “teniendo en cuenta la interrelación entre lo local, lo regional y lo nacional, la pertinencia social, sentido de arraigo y el compromiso con el impulso y la promoción del desarrollo endógeno y sustentable de cada una de las regiones, en los espacios educativos que emergen en los diversos ámbitos de la vida social” (Ministerio de Educación Superior, 2007: s/p).

b) La inclusión versus lo académico como criterio de ingreso al sistema universitario de formación docente

Como una política del Estado, para el ingreso a la formación terciaria, con base en la *Ley de Universidades* de 1970, se prescribió, desde 1984, que para la admisión de los alumnos se requería presentar obligatoriamente la Prueba de Aptitud Académica a todos los aspirantes a nivel nacional, por considerar que las carreras universitarias requerían del dominio de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes. Esta política ha sido gestionada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), instancia operativa del Consejo Nacional de Universidades, y operó hasta 2007, sin embargo, por decisión de Chávez, se eliminó el examen de admisión para entrar a las universidades. De cualquier forma, como documentan Luis, Cortázar y Fuenmayor (2018), la prueba fue perdiendo vigencia, debido a que cada universidad había venido poniendo en marcha sus criterios para la admisión de estudiantes, ante lo cual el Ministerio de Educación Superior promulgó resoluciones por las que se eliminaban las pruebas internas.

El sistema nacional actual de admisión universitaria [...] ha llegado a la perversión de desechar la aptitud académica y el desempeño educativo exi-

toso de los aspirantes como condiciones fundamentales para el ingreso en las carreras universitarias y sustituirlo por la presencia de condiciones de vida miserable de los aspirantes, como elementos determinantes del ingreso. A partir de 2015, un 50 por ciento del índice para el ingreso a las universidades está dado por la presencia de indicadores de miseria extrema en los aspirantes, como si ser pobre fuera una cualidad académica para el ingreso.

Estos aspirantes son asignados muchas veces sin tener en cuenta sus intereses, lo que lleva a muchos a fracasar, a abandonar los estudios precozmente y a solicitar cambios de carrera en el proceso de admisión siguiente (Luis, Cortázar y Fuenmayor, 2018: s/p).

c) Ingreso de aspirantes a la docencia y promociones en el marco de la carrera docente

Para ingresar a la docencia, de acuerdo con el reglamento, se requiere presentar un concurso de méritos, después del cual y, en caso aprobatorio, el aspirante inicia en la jerarquía con la categoría denominada “Docente de Aula I”, a partir de la cual es posible ir ascendiendo en el sistema promocional. Efectivamente, en Venezuela, la denominada carrera docente se encuentra organizada con base en jerarquías y categorías. En relación con las jerarquías, estas se determinan con base en los diferentes cargos establecidos en el sistema educativo, los cuales se encuentran clasificados en tres. La primera jerarquía contempla los siguientes cargos: docente de aula de preescolar, de educación básica (1º a 6º grados); docente de 7º a 9º; docente de educación media, diversificada y profesional y de educación especial. La segunda jerarquía corresponde al de docente coordinador y se clasifica en: coordinador seccional, coordinador de departamento, coordinador de laboratorio, de taller, de especialidad, y de residente nocturno. La tercera jerarquía refiere al docente directivo y de supervisión e incluye a subdirectores, directores y supervisores. Ahora bien, en cada jerarquía existe un sistema de promoción con base en categorías (escalafón) correspondiente al salario que se asigna. Para los ascensos en el escalafón se establecen varios requisitos. En el caso de docentes de aula, las categorías van de la I a la VI. Para transitar en la jerarquía de docente de aula, con la categoría de I a la II, es preciso contar con tres años de experiencia en el cargo, tomar un curso de perfeccionamiento de nivel uno y poseer la respectiva evaluación, y presentar una memoria de su experiencia y alcanzar cuatro puntos de calificación (Chávez, 2000).

Un tópico para destacar es el que se refiere a la asignación de la plaza donde los aspirantes habrán de desempeñar la docencia, tal como se ha establecido (Chávez, 2000: s/p): “Los profesionales de la docencia deberán ejercer la profesión docente en las regiones fronterizas, en el medio rural

o en aquellas localidades que el Estado considere convenientes en función del desarrollo del país, durante los dos (2) primeros años de su ejercicio profesional”.

IX.2.2 *Instituciones formadoras de docentes y niveles de formación*

Además de las privadas, existen diversas instituciones de educación superior dedicadas a la formación de docentes, aunque la principal es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador –cuyo origen se remonta a 1936 con la creación del Instituto Pedagógico Nacional–, una institución de cobertura nacional destinada específicamente a la formación, capacitación y actualización de docentes, motivo por el cual le denominan, como anteriormente se señaló, “La Universidad de los Maestros”. Esta institución integra a los institutos pedagógicos de Caracas; de Barquisimeto, “Luis Beltrán Prieto Figueroa”; de Maracay, “Rafael Alberto Escobar Lara”; de Maturín “Antonio Lira Alcalá”; de Miranda, “José Manuel Siso Martínez”; a los institutos pedagógicos rurales el Mácaro “Luis Fermín” y “Gervasio Rubio”, así como al Instituto Mejoramiento Profesional del Magisterio (Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), 2021). Como la mayoría de las universidades, la Pedagógica Experimental, de la misma forma que todas las sedes, tiene a su cargo las funciones de docencia, investigación y extensión. Además, hay otras universidades que han desempeñado y continúan ocupando un lugar importante en la formación docente inicial. Es el caso de las escuelas de educación y las escuelas de humanidades de muy diversas universidades públicas y privadas.

La Universidad Pedagógica Experimental posee personalidad jurídica y dispone de: autonomía organizativa, gracias a la cual tiene posibilidad de establecer sus normativas; autonomía académica, que le permite diseñar y desarrollar programas de docencia, investigación y extensión; autonomía administrativa para el nombramiento de sus autoridades y personal; y autonomía financiera para organizar y administrar su patrimonio. En general todas las universidades nacionales autónomas, las experimentales y las privadas disponen de autonomía. (Universidad Pedagógica Experimental, 2021).

De acuerdo con Peñalver (2017), en Venezuela existen 73 instituciones que ofrecen estudios de formación docente: colegios universitarios, institutos universitarios, institutos universitarios de tecnología, Instituto Universitario de Tecnología Industrial, Instituto Universitario Pedagógico,

universidades autónomas, universidades nacionales experimentales, universidades politécnicas territoriales, Universidad Territorial, y Universidad Pedagógica Experimental que concentra ocho institutos pedagógicos (Peñalver, 2015). De entre las cincuenta y dos universidades públicas del país, veintiséis ofrecen programas de formación docente, al igual que 50% de las privadas cuentan con una escuela de educación o programas de formación y actualización de docentes. Además, todas las dependencias instaladas en las Aldeas Universitarias de la Misión Sucre ofrecen la formación de educadores, como previamente se punteó.

La formación de docentes se ofrece en varios niveles y, en la actualidad, bajo una o ambas de las modalidades presencial y a distancia: técnico superior docente (CINE 5: educación terciaria de ciclo corto), licenciatura (CINE 6), especialidades y maestrías (CINE 7) y doctorados (CINE 8).

- a) Formación inicial. Hay dos opciones: la de técnico superior y la de pregrado (licenciatura). El título de técnico superior en educación se ofrece con varias menciones, tales como educación integral, preescolar, educación especial, educación rural, especialidades industriales. El título de licenciatura se ofrece en múltiples opciones: educación inicial, básica, especial, integral, jóvenes y adultos; educación media en biología, ciencias naturales, educación física, física, química, geografía, historia y ciudadanía, lengua, lengua extranjera y matemáticas. Por ejemplo, los programas de pregrado que ofrece la Universidad Pedagógica Experimental Libertador “son un conjunto integrado de actividades orientadas a la formación y profesionalización de los recursos humanos que requiere el sistema educativo, para atender sus diferentes niveles y modalidades” (Universidad Pedagógica Experimental, 2020: s/p). En ese sentido, se pueden ubicar especialidades de formación docente, tales como: artes escénicas, artes plásticas, biología, física, preescolar, ciencias de la tierra, dificultades de aprendizaje, dibujo técnico, educación comercial, castellano, literatura y latín, deficiencias auditivas, musical, retardo mental, educación física, educación integral, francés, informática, geografía e historia, inglés, educación rural, matemática, electricidad, electrónica, mecánica industrial, química, artes industriales, lengua y literatura, educación agropecuaria y pedagogía social.
- b) Formación permanente: se refiere al proceso continuo de capacitación, actualización y perfeccionamiento de los profesores en servicio con el objeto de mejorar su preparación y avanzar su desarrollo profesional. El Estado, a través del subsistema de educación básica y

de educación universitaria, dirige y supervisa la política de formación permanente.

- c) Profesionalización: está destinada a docentes sin título en servicio y a profesionales egresados de otras carreras que están ejerciendo la docencia, con el objeto de que adquieran los conocimientos teóricos y metodológicos que les permita desempeñarse adecuadamente.
- d) Posgrado: en este nivel, se forman especialistas en planificación, administración, supervisión, orientación, evaluación, tecnología educativa, filosofía de la educación e investigación educativa, además de formación avanzada en las didácticas de las disciplinas y en la teoría y praxis de la educación en cada uno de los niveles, modalidades, regímenes y programas de educación extraescolar. Se conforma de varios grados: especialidades, maestría, doctorado y estudios posdoctorales.

IX.2.3 *Ingreso a la formación docente y currículum*

Como previamente se especificó, el examen de ingreso a la universidad ha sido eliminado, debido a que, en 2007, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) tomó la decisión de eliminar todo tipo de prueba como requisito de ingreso a la educación superior, ya que esta se había convertido en instrumento de discriminación y exclusión hacia aspirantes provenientes de grupos socioeconómicos menos favorecidos. Ante tal situación, el CNU designó una comisión técnica integrada por representantes de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), universidades autónomas, algunas universidades experimentales, así como representantes de los núcleos de vicerrectores académicos y de secretarios de las universidades nacionales. Esa comisión diseñó un mecanismo de asignación basado en una lógica difusa, en la que se valoran los méritos de los estudiantes, incorporando variantes que corresponden a las políticas de Estado (González, 2010).

La OPSU agrupa ocho áreas de conocimiento, entre las que se ubica la de ciencias de la educación y ciencias del deporte, respecto de la cual se subraya:

La formación de educadores e investigadores en esta área contribuye a propiciar el desarrollo del sector educativo, económico, social y cultural de la sociedad, con competencias necesarias para actuar como agentes de cambio para la transformación de la realidad social y desarrollo de las instituciones educativas, en la búsqueda de la calidad y la excelencia de la educación venezolana (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2020: s/p).

Para ingresar a la educación superior, se debe contar con el título de bachiller, inscribirse en el Registro Nacional de la Oficina de Planificación del Sector Universitario del Consejo Universitario.

Por lo que se refiere al currículum, en realidad, cada institución de educación superior sea instituto o universidad define el propio para la formación inicial de profesores de educación básica. Un elemento relevante, siempre reiterado, consiste en el señalamiento relativo a que los profesores provenientes de otras disciplinas que desean incorporarse o que se encuentran en el ejercicio docente tienen que ser capacitados desde el punto de vista pedagógico.

Así se tiene, por ejemplo, entre las asignaturas incluidas en el currículo de educación preescolar y la primera etapa de básica en la Universidad Central de Venezuela: psicología educativa, sociología de la educación, práctica profesional, lenguaje y comunicación, estadística, currículum, psicología del preescolar y del escolar, idiomas, didáctica, evaluación, planeación, historia de las ideas pedagógicas, administración, investigación, entre otras. La Universidad Andrés Bello, en cambio, incluye las siguientes: sistema educativo venezolano, producción de textos, identidad, liderazgo y compromiso, psicología, modelos educativos para la infancia, herramientas para la educación inicial, neurodidáctica, sociología de la educación, expresión artística y musical, filosofía de la educación, prácticas, el niño y las ciencias naturales y sociales, literatura infantil, entre muchas más.

Por su importancia, es preciso puntar algunas líneas del modelo curricular del Programa Nacional de Formación de Educadores, en el marco del proyecto Misión Sucre, anteriormente señalado, destinado a la formación de docentes con base en una visión innovadora, como previamente se explicitó. Este programa integra tres niveles: teórico, empírico-operativo y contraste. El nivel teórico refiere a los saberes filosóficos, políticos, sociales, pedagógicos técnicos y científicos. El empírico busca acercar al estudiante con la realidad de la escuela y la comunidad en el marco de su participación como formador. El contraste posibilita la reflexión sobre la contraposición, complementación y contrastación entre la teoría y la práctica en función de la realidad concreta. A su vez, el currículum contempla cuatro componentes formativos a lo largo de cuatro años:

- a) Sociocultural bolivariano: integra elementos fundamentales sobre comunicación oral y escrita, pensamiento lógico, historia y geografía de Venezuela, pensamiento político latinoamericano y caribeño, bases filosóficas y sociológicas de la educación, tecnologías de la comunicación como medios de enseñanza.

- b) Pedagógico general: alude a capacidades y saberes que el futuro docente requiere para poder desempeñarse adecuadamente con base en su propia formación sociocultural y las relaciones que se despliegan en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.
- c) Especializado: incluye la formación psicopedagógica y la sociocultural, las cuales habrán de determinar el desempeño del docente en la escuela y la comunidad, proceso en el que se apropiará de la política educativa y del sistema educativo del país.
- d) Vinculación: se trata de la relación entre los tres componentes previos a través del plano de contraste, actuando en la escuela, la universidad y la comunidad.

Para desarrollar los componentes anteriores, el programa considera la metodología de proyectos de aprendizaje, que aplica los postulados de desaprender, aprender a aprender, aprender haciendo. Asimismo, se identifican 3 trayectos: el I, de formación inicial, con una duración de 18 semanas; el II, de formación intermedia, de cuatro semestres; y el trayecto III, de formación especializada, de tres semestres.

El currículum de la formación de educadores se conforma por los siguientes cursos básicos curriculares, algunos de los cuales se recorren durante los tres trayectos formativos: teoría y práctica de la comunicación y el lenguaje, metodología de investigación, psicopedagogía, historia y geografía de Venezuela, administración y prevención de desastres, sistema educativo bolivariano, pensamiento político latinoamericano y caribeño, matemática y estadística, filosofía y sociología de la educación, tecnologías de la información y comunicación, talleres optativos, vinculación profesional bolivariana. Tres ejes transversales son planteados en este currículum: formación ciudadana, educación ambiental y educación para la salud (Ministerio de Educación Superior, 2007).

IX.2.4 *Titulación e ingreso a la docencia*

Las universidades autónomas y experimentales, los institutos universitarios, los institutos universitarios tecnológicos y los colegios universitarios, tanto del sector público como del privado que ofrecen planes y programas de estudio de formación docente, son las instituciones que pueden expedir diversos títulos: a los bachilleres que hayan optado las menciones de educación; a los egresados de colegios e institutos universitarios con título de técnicos superiores en áreas de formación especializada; a los univer-

sitarios de distintas carreras, siempre y cuando cubran la capacitación pedagógica y las prácticas profesionales; a los artistas, deportistas, trabajadores especializados y personal de lenguas extranjeras que, además de haber cubierto los estudios de su área, cuenten con el diploma de bachiller, prueben sus capacidades a través de un examen, acrediten la capacitación pedagógica y las prácticas profesionales (Chávez, 2000).

Los títulos que emiten para el ejercicio de la función docente en los diferentes niveles del subsistema de educación básica son (Chávez, 2000):

Licenciatura:

- a) Licenciado en educación o profesor en preescolar para atender el preescolar y el primer grado de educación básica.
- b) Licenciado en educación o profesor en educación integral para impartir docencia en los seis primeros grados de educación básica.
- c) Licenciado en educación o profesor en una o varias disciplinas para atender la última etapa de la educación básica y la educación media diversificada y profesional, siempre y cuando hayan completado los ámbitos de capacitación pedagógica y prácticas profesionales.
- d) Licenciado en educación o profesor en educación especial en diversas áreas.
- e) Licenciado en educación o profesor en alguna modalidad o especialidad, tales como educación extraescolar y no formal, materno-infantil, capacitación, recursos humanos.

Técnico superior o maestro:

- a) Técnico superior o maestro en preescolar para atender el preescolar y el primer grado de educación básica.
- b) Técnico superior o maestro en educación integral para ejercer en los seis primeros grados de educación básica.
- c) Técnico superior o maestro en educación especial para atender la educación especial en diversas áreas.
- d) Técnico superior o maestro en alguna modalidad o especialidad, tales como educación extraescolar y no formal, materno-infantil, capacitación, recursos humanos.

Auxiliares docentes (bachilleres)

Esta certificación se ofrece a los alumnos de bachillerato que opten por la mención educación, quienes se desempeñarán como auxiliares de docencia o para apoyar diversos programas.

Certificados de competencia

Se otorgan a artesanos, artistas, deportistas y trabajadores que sin contar con títulos de educación superior en la respectiva especialidad se desempeñan o desean ingresar como docentes no graduados en varios ámbitos: educación física, artes, capacitación para el trabajo. Los certificados de competencia también pueden concederse al personal que, sin estar graduado y a partir de las necesidades del país, cuente con el diploma de bachiller, apruebe el examen de ingreso y curse el programa de capacitación pedagógica, para atender la demanda de los seis primeros grados de educación básica en áreas indígenas, rurales o marginales.

En principio, para ingresar al servicio educativo público, igual que para la permanencia y promoción se requiere presentar concurso de méritos, sin embargo, la realidad es que el país vive una emergencia por la carencia de maestros. Según Resplandor (2020), se vive una situación lamentable en el sistema educativo ante, por un lado, el éxodo de los docentes formados y, por otro, de los alumnos matriculados, quienes por motivos de supervivencia han emigrado o se han incorporado a otros trabajos, dejando a muchos padres de familia como sustitutos de los docentes.

El Estado abandonó el camino que se comenzó a trazar [...] con la promulgación del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, que era un punto de partida para avanzar hacia mecanismos institucionales y de mérito para aumentar las probabilidades de que los mejores docentes ingresaran a las instituciones escolares [...].

La discrecionalidad en la asignación de cargos trajo consigo la discriminación por universidad de origen. Los egresados de universidades afectas a las posiciones políticas del Gobierno tuvieron tratamiento preferencial y los egresados de universidades autónomas y pedagógicas vieron cerradas las puertas al mercado de trabajo. Se impuso la *Cultura Revolucionaria* en la que para ser docente no se requieren méritos académicos o profesionales, sino ser “*amigo de*”, “*estar inscrito en*”, “*tener el curso formación política en*”, “*ser egresado de*”, en lugar de demostrar que “*eres capaz de*” (Resplandor, 2020: s/p).

A manera de cierre

Como toda historia, la social y política de Venezuela, al igual que la de su escolarización y la de formación de docentes, se continúa escribiendo hasta la fecha, sin que esto signifique que no se hubiese escrito previamente. En el marco de la educación y durante periodos de gran estabilidad, desde su base fundacional como república hasta el siglo XXI, el camino ha sido com-

plejo, contradictorio y sinuoso, a pesar de los iniciales esfuerzos emprendidos por el gran libertador, Simón Bolívar, y su maestro Simón Rodríguez, este último un gran amigo de aquel, promotor de la educación popular y portador del ideario de la Ilustración.

Si bien a fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se vivió en una trinchera de visiones conservadoras y autoritarias, particularmente durante la administración de Castro y Gómez Chacón, la creación de escuelas primarias, de normales y de institutos pedagógicos fue parcialmente frenada –a pesar del prometedor auge del normalismo y de otras instituciones de formación de educadores– y, con ello, la matrícula de los futuros docentes, situación que signaría la incapacidad del Estado para atender las necesidades de instrucción de una población mayoritariamente analfabeta. Durante el breve trienio de vida democrática (1945-1948), el maestro Beltrán Prieto,⁴ en una magna conferencia dictada en una escuela normal en 1946, planteó una prometedora línea de políticas educativas al reivindicar las aspiraciones, los derechos e intereses de los habitantes, y demandar la responsabilidad del Estado en materia educativa, perspectiva que parcialmente adoptarían los militares durante las dictaduras.

Desde el siglo XX venezolano se vivió la expansión de la escolarización, a partir de la consolidación de su sistema educativo, así como del desarrollo y diversificación de las instituciones de formación de profesores, entre las que se encuentran, en primer lugar, las escuelas normales, seguidas por los institutos pedagógicos hasta arribar a las actuales instituciones universitarias, desplazando, hacia 1980, el modelo normalista que había sido instaurado, desarrollado y consolidado en Venezuela y en todo Latinoamérica.

Si bien las escuela normales, ahora inexistentes, encarnaron un modelo de formación docente que transitó durante más de un siglo por muy variados enfoques epistémicos, teóricos y metodológicos sobre la educación y la prácticas educativas, la realidad venezolana es que el modelo normalista configuró una filosofía y una cultura pedagógica a través de los diversos proyectos educativos que dieron vida a la escolarización durante los muy variados sistemas políticos por los que ha transitado el país. La normal latinoamericana, exportada de la tradición francesa y adaptada en las

⁴ La propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa se denominó “Humanismo democrático”, al proponer una visión democrática y ciudadana para toda la población. Participó desde 1932 en la lucha de maestros, a partir de la cual se fundó la Sociedad Venezolana de Maestros y la Primera Convención Nacional del Magisterio. Sus obras dan cuenta de su visión educativa: *De una educación de castas a una educación de masas* (1951), *Principios Generales de la Educación o una Educación para el Porvenir* (1984), *El Humanismo Democrático y la Educación* (2015), entre otros textos.

nuevas repúblicas, hubo de convertirse en la matriz fundacional de la formación de docentes de cara al impostergable devenir del Estado educador.

En fin, a pesar de la supresión del esquema normalista y de la instauración de la formación de educadores en los espacios universitarios, la función docente es actualmente ejercida en el territorio venezolano no solo por licenciados, maestros o doctores egresados de las universidades, institutos pedagógicos o facultades de educación, sino también por técnicos y bachilleres ante la falta de docentes que actualmente experimenta la nación.

TERCERA PARTE

**ALGUNAS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS
EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

X

**LOS DOCENTES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN**

@

PATRICIA DUCOING WATTY

X.1 Marco jurídico de la formación docente

X.1.1 Las emisiones de los documentos legislativos

Las leyes educativas forman parte del conjunto legislativo que rige en cada una de las sociedades latinoamericana y reflejan de alguna manera el contexto político-social de su nacimiento, documentos que han sido elaborados en muy diversas fechas en los países estudiados. Así se tiene que, entre los países aquí estudiados, las legislaciones más remotas, con una antigüedad de más de veinte años, corresponden a Colombia (1994) y a Brasil (1996). Esta década de los noventa, como continuidad de la de los ochenta en la que se comenzó a generalizarse el neoliberalismo, estuvo marcada por un conjunto de reformas a fin de enfrentar la crisis de la economía internacional, cuyos efectos detonaron la inestabilidad y el débil crecimiento en la región. Análogamente a las reformas estructurales, se impulsaron reformas educativas relevantes con la intención de mejorar la calidad del servicio educativo.

A diferencia de estos dos países –Colombia y Brasil– las legislaciones educativas de Argentina, Bolivia, México, Perú, Uruguay y Venezuela fue-

ron emitidas en el siglo XXI, siendo la más reciente la de México, de 2019, seguida por las de Bolivia, Uruguay y Venezuela, de fines de la primera década del presente siglo, y Argentina y Perú, de los primeros años de la década citada. Estos documentos legislativos fueron formulados en un contexto particular, diferente al del siglo pasado, signado ahora por la consolidación del neoliberalismo, de la reducción del Estado, de la mercantilización, de la globalización y los correspondientes preceptos de corte político-económico emitidos por los organismos supranacionales y multilaterales (Ver tabla 1). Ese nuevo orden mundial habría de impactar ineludiblemente en el ámbito de la formación y de la educación, al ser conceptuadas como procesos tendentes a la “producción” de sujetos conforme a las necesidades del mercado. De ahí se genera la gramática que actualmente invade el campo educativo: eficiencia, calidad, eficacia, productividad, medición, control, etcétera, al conceptuar a los alumnos como insumos, la formación y la educación como el proceso productivo, y a los egresados como los productos, tal como se visualiza cualquier proceso de fabricación de objetos.

Ahora bien, en los documentos legislativos de educación se alude a los docentes y, en ocasiones a su formación, a sus derechos, a sus obligaciones, a su evaluación, a su perfil, es decir, cada nación enfatiza unos u otros tópicos relacionados con el profesorado, aun cuando no en todos se alude directamente al proceso formativo. Revisamos solamente tres tópicos: la fecha de expedición de los instrumentos legislativos de educación, las finalidades de la formación docente, y los derechos y obligaciones de los docentes en aquellos países que lo documentan en sus leyes generales de educación.

Tabla 1. Fechas de expedición de las leyes de educación

PAÍS	AÑO DE EXPEDICIÓN	DENOMINACIÓN DE LA LEY
Argentina	2006	Ley de Educación Nacional No. 26.206
Bolivia	2010	Ley de Educación No. 70, Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”
Brasil	1996	Ley N° 9394 de Directrices y bases de la educación nacional
Colombia	1994	Ley General de Educación No. 115
México	2019	Ley General de Educación
Perú	2003	Ley N° 28.044. Ley General de Educación
Uruguay	2009	Ley N° 18.437. Ley General de Educación
Venezuela	2009	Ley Orgánica de Educación – G.O. N° 5.929. Ley Orgánica de Educación

Fuente: elaboración propia con base en las leyes de educación.

X.1.2 *Finalidades de la formación docente*

Como una tendencia convergente en los documentos legislativos, se puede señalar que en todos se alude a los docentes de educación obligatoria, pero con base en expresiones discursivas muy diferentes que remiten a un gran abanico de contenidos y dimensiones heterogéneas. Así se puede detectar que, en ocasiones, se asientan cuestiones sobre su formación y sus finalidades, sus derechos, sus obligaciones, su perfil, es decir, cada nación enfatiza unos u otros tópicos relacionados con el profesorado.

En las leyes de educación, las finalidades atribuidas a la formación inicial del profesorado –particularmente las relativas a la educación básica– no son explícitamente enunciadas en las legislaciones de educación de todos los países abordados, sino únicamente en dos: Argentina y Bolivia.

En la legislación argentina se destina el segundo capítulo a la formación docente, en el cual se especifica que la finalidad de la formación de docentes consiste en prepararlos para que puedan enseñar, pero también para generar conocimientos con el propósito de poder transmitirlos, junto con los valores que se requieran para la formación integral de los estudiantes, y para contribuir al desarrollo nacional y a construir una sociedad justa. Se alude a su vez a promover la autonomía y contribuir a la configuración identitaria de los docentes. Así se expresa en su correspondiente documento legislativo (Senado de la Nación Argentina, 2006: s/p):

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/las alumnos/as.

En el caso de Bolivia, en el apartado relativo a los “Objetivos de la Formación Superior de Maestras y de Maestros”, se plantean, entre otras finalidades, las siguientes: formar profesores críticos, reflexivos y propositivos, portadores de valores relativos a la democracia y a la inclusión. Se adiciona que esta formación habrá de ser de alto nivel académico, tanto en lo que corresponde al campo de la especialidad como al pedagógico. Así se especifica (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010: s/p):

Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país.

En cuanto a Brasil, México, Perú, Uruguay y Venezuela no se registra ningún apartado destinado especialmente a la formación docente, como tampoco ninguna expresión sobre los objetivos correspondientes.

Por lo que se refiere a Colombia, salvo un enunciado que alude a la calidad científica y ética de los docentes, en la legislación, más que referirse a los fines formativos se plantean funciones correspondientes a las instituciones a cargo de la formación, tales como vincular la teoría y la práctica, formar para la investigación, ofrecer el pregrado y el posgrado. Importante resulta subrayar que aquí no se utiliza el vocablo “docentes”, sino el de educadores.

X.1.3 *Derechos y obligaciones de los docentes*

A diferencia del resto de países estudiados, solamente en la legislación argentina se detallan los derechos y las obligaciones de los docentes. Efectivamente, mientras que en la de Bolivia únicamente se expone el derecho a la sindicalización por parte del profesorado a fin de defender los intereses laborales y económicos de la profesión, en la de México se señala (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos 2019: 32): “Respetar sus derechos reconocidos en las disposiciones legales” y en la de Perú “Los derechos y deberes establecidos por ley específica” (Toledo, 2003: 25).

Entre los derechos de los docentes argentinos asignados por la ley se tiene (Senado de la Nación Argentina, 2006):

- A ejercer la docencia en cualquier jurisdicción siempre y cuando se posea el título correspondiente
- A la libertad de cátedra
- A la participación en el diseño del proyecto institucional
- A desarrollar sus tareas en ambientes higiénicos y seguros
- A los beneficios de la seguridad social
- Al ascenso a cargos por concurso

Respecto a las obligaciones formuladas en el citado instrumento legislativo, se pueden señalar las siguientes (Senado de la Nación Argentina, 2006: s/p):

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad [...]

X.2 Expansión de la escolarización: incremento de docentes

Como es bien sabido, el origen de la formación de docentes en América Latina se sitúa a fines del siglo XIX e inicios del XX con base en los incipientes esfuerzos por instaurar la escuela normal, institución que habría de experimentar muchas transformaciones a partir de los muy diferentes ensayos formulados inicialmente en abundantes aparatos legislativos, frecuentemente desvinculados de la realidad política, social, económica y cultural de las diversas naciones. La escuela normal nació para atender al alumnado de la escuela primaria fundamentalmente y, de inicio, se destinó exclusivamente para varones, aun cuando posteriormente se instituyeron cursos para otros niveles (preescolar y secundaria) y también para mujeres.

Desde fines del siglo decimonónico y esencialmente durante el XX, de manera paralela a la edificación de los sistemas educativos y a la expansión de la escolarización de la población, se fue configurando el oficio del docente, considerado este como un actor fundamental en la construcción de la identidad nacional, con su correspondiente reconocimiento y prestigio social. Análogamente a la configuración del oficio de la docencia, posteriormente convertida en profesión, se emprendió el camino hacia la institucionalización de la escuela normal, visualizada como la dependencia encargada de preparar al personal especializado para la enseñanza y capaz de contribuir a la homogeneización cultural de la población a través del servicio educativo. Como puntualiza Arnaut (1996), la docencia nace como un oficio libre para devenir, ulteriormente, una profesión de Estado, no sólo en México, sino en varios países latinoamericanos.

A lo largo del siglo pasado, los sistemas educativos latinoamericanos experimentaron muchos cambios en consonancia con las políticas internacionales relativas a la exigencia de aumentar las oportunidades de acceso a la escuela, es decir, lograr la escolarización universal de los niños en edad de cursar la escuela primaria. Paralelamente, las escuelas normales y otras instituciones de formación del profesorado se fueron incrementando y regulando como una respuesta de emergencia para enfrentar el incremento de la matrícula de la educación fundamental. Durante buena parte del siglo XX, la escuela normal, como institución tradicionalmente privilegiada para preparar a los profesores, se cursaba una vez que se hubiese concluido la secundaria baja (CINE 2), es decir, la formación de docentes se encontraba colocada en el nivel técnico, equivalente al bachillerato (CINE 3), o sea, nivel medio o secundaria alta.

Indudablemente, a lo largo de los años, el papel de los organismos supranacionales ha sido determinante tanto en Europa como en América Latina para promover políticas nacionales relativas a la educación en general y, especialmente, en cuanto a la ampliación del servicio educativo y al profesorado. Las recomendaciones de estos organismos han sido decisivas desde las últimas décadas del siglo pasado y han penetrado de manera importante en el campo discursivo relacionado con los docentes y la docencia por estos ejercida. Es así como entre las prácticas discursivas vinculadas con la cuestión docente destaca la formación inicial, como un elemento definitorio del ejercicio de esta profesión, conceptuada como compleja y con una gran exigencia social. Múltiples cuestiones vinculantes en torno a la formación inicial del profesorado han sido debatidas y algunas recomendadas por parte de estos organismos internacionales: las instituciones responsables de la formación de docentes, los títulos y certificados que estas expiden; su financiamiento —público, privado, mixto—; duración de la formación; el currículum destinado a la formación, su valor en créditos, su duración, la vinculación teoría-práctica, los conocimientos disciplinares y los pedagógicos; el modelo formativo adoptado; requisitos de ingreso a los programas formativos, etcétera.

X.2.1 *El crecimiento de la matrícula en los sistemas escolares latinoamericanos*

Como se señalaba, en general, América Latina ha avanzado de manera significativa en el incremento de la cobertura en la educación básica o fundamental. En las últimas décadas del milenio precedente, y una vez que

buna parte de los países de la región avanzó en torno a la meta de la universalización de la escuela primaria (CINE 1), se emprendieron otros cambios para ampliar los ciclos de la obligatoriedad educativa. Así se tiene que, desde las últimas décadas del milenio anterior, en varios países latinoamericanos, la escolarización obligatoria se extendió de manera importante: desde el preescolar (CINE 020) con los niños de tres a cinco años, hasta la media alta (CINE 3) y, por tanto, la demanda de personal docente aumentó.

Es posible observar el incremento relativo al promedio de escolaridad de la población durante las últimas dos décadas: al inicio de este siglo, los países que contaban con el más bajo promedio eran Bolivia (7.6), Brasil (6.3) y México (7.4), los cuales registraron, hacia 2018, un incremento de entre dos y más puntos. Hacia 2018, en la mayoría de los países se ha alcanzado un promedio superior a nueve años de escolaridad, destacando Argentina, en donde este promedio alcanzó más de once años (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Promedio de escolaridad por país

	2000	2001	2005	2006	2010	2011	2014	2015	2016	2017	2018
ARG	9,9	-	-	10,2	10,6	-	-	10,8	10,9	11,0	11,1
BOL	7,6	-	7,8	-	-	8,9	-	9,1	9,2	9,3	9,5
BRA	-	6,3	6,9	-	-	8,0	-	8,6	9,0	9,1	9,3
COL	-	-	-	-	8,0	-	-	8,7	8,8	8,9	9,0
MÉX	7,4	-	8,2	-	8,6	-	9,0	-	9,3	-	-
PER	8,2	-	8,6	-	9,0	-	-	9,2	9,2	9,3	9,4
URU	8,7	-	8,9	-	9,0	-	-	9,7	9,7	9,8	9,9
VEN	-	-	-	-	-	9,5	-	-	-	-	-

Fuente: UNESCO-SITEAL-IPE (S/F).

Igualmente, es posible constatar el aumento porcentual de asistencia a la escuela de la población de niños, adolescentes y jóvenes en los últimos años:

- a) En cuanto al nivel de preescolar (CINE 2), se advierte el esfuerzo de todos los países por escolarizar y conseguir la asistencia de los niños de tres a cinco años, al comparar los porcentajes registrados entre 2000 y 2018. Bolivia y Colombia son las naciones que registran un porcentaje inferior a 90 de asistencia de los niños de la edad correspondiente.
- b) En la educación primaria (CINE 1), es decir, con respecto a los niños de 6 a 8 y de 9 a 11 años, todos los países presentan una tasa superior a 98 en el último año, a excepción de Colombia que alcanza solamente 97%.

- c) En la educación media baja (CINE 2), correspondiente a la edad comprendida entre 12 y 14 años, las diferentes naciones alcanzaron en el último año reportado un porcentaje por arriba de 90. Los países que presentan la tasa más baja son México con 91.6 y Colombia con 93.2
- d) La asistencia de los alumnos de 15 a 17 años a la educación media alta (CINE 3), registró incrementos importantes entre los años asentados en algunos países como Argentina, Uruguay y Bolivia, en tanto que las diferencias entre el primer año registrado y el último en los demás países son reducidas: en Brasil, de seis puntos porcentuales; en Colombia de dos puntos; en México, de siete puntos; y en Perú, de ocho puntos (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Tasa de asistencia escolar por edad

PAÍS	EDAD	2000	2005	2010	2015	2018
ARG	5	73.7	-	97.9	96.7	97.8
	6 a 8	99.1	-	99.0	99.7	99.0
	9 a 11	99.2	-	99.4	99.4	99.5
	12 a 14	97.7	-	98.3	98.7	98.1
	15 a 17	85.1	-	87.8	88.5	91.4
BOL	5	47.0	50.3	-	65.8	83.5
	6 a 8	89.9	93.7	-	95.9	98.9
	9 a 11	97.0	97.2	-	98.2	99.0
	12 a 14	89.3	94.8	-	95.9	97.1
	15 a 17	76.6	84.1	-	88.1	93.3
BRA	5	-	73.0	-	91.4	95.5
	6 a 8	-	95.1	-	98.5	99.1
	9 a 11	-	98.3	-	99.3	99.6
	12 a 14	-	96.2	-	98.0	98.7
	15 a 17	-	81.7	-	85.0	88.0
COL	5	-	-	81.5	89.4	88.8
	6 a 8	-	-	96.1	97.0	97.0
	9 a 11	-	-	97.1	97.4	97.3
	12 a 14	-	-	93.2	94.5	94.6
	15 a 17	-	-	75.4	77.1	77.2

Tabla 3. *Continuación*

PAÍS	EDAD	2000	2005	2010	2015	2018
MÉX	5	85.2	89.8	96.4	-	-
	6 a 8	96.2	98.2	98.4	-	-
	9 a 11	97.1	98.3	98.2	-	-
	12 a 14	88.9	90.8	91.6	-	-
	15 a 17	58.6	63.7	66.2	-	-
PER	5	74.9	83.5	92.7	93,0	97.4
	6 a 8	97.5	93.6	97.2	97,4	99.0
	9 a 11	99.1	95.7	98.2	97,2	99.2
	12 a 14	92.7	91.4	95.1	95,4	98.0
	15 a 17	71.2	66.9	72.1	76,1	79.1
URU	5	90.5	96.3	97.3	98,6	99.0
	6 a 8	98.6	98.7	99.0	99,6	99.6
	9 a 11	98.6	98.6	99.0	99,4	99.4
	12 a 14	93.9	95.3	95.0	96,2	97.5
	15 a 17	73.1	78.5	75.5	82,1	86.7

Fuente: UNESCO-SITEAL-IPE, s/f.

Por lo que se refiere a la educación superior, también se ha manifestado un ligero aumento en las tasas de asistencia neta, sin embargo, destacan dos países por el avance en el puntaje logrado en los últimos años: Perú prácticamente dobló el porcentaje inicial de 2000 al 2018, alcanzando 38% de asistencia; Bolivia transitó de 25.4% a 40.5%, es decir, su incremento es de 15 puntos; Brasil evidenció un aumento de 10 puntos porcentuales, igual que Uruguay, y México de nueve puntos. Colombia y Argentina son los países con el crecimiento más bajo: la primera con tan sólo tres puntos y la segunda con cinco puntos. Hacia 2018, los porcentajes más altos de asistencia neta a la educación superior se registran en Venezuela, con 41%, Bolivia con más de 40%, seguido por Perú con 38% y Argentina con 35%. No obstante, el nivel terciario se encuentra lejos de universalizarse en la región y de alcanzar una de las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030: “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (ONU, 2018: 28) (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Tasa neta de asistencia a la educación superior

	2000	2001	2005	2006	2010	2011	2014	2015	2016	2017	2018
ARG	30,4	-	-	35,5	33,1	-	-	34,6	32,3	32,9	35,8
BOL	25,4	-	27,0	-	-	34,5	-	31,3	37,1	37,2	40,5
BRA	-	11,4	13,4	-	-	16,2	-	19,2	20,4	20,8	21,9
COL	-	-	-	-	24,7	-	-	27,4	27,8	27,3	27,4
MÉX	20,6	-	22,4	-	26,1	-	26,9	-	29,3	-	-
PER	19,5	-	20,8	-	29,7	-	-	35,2	36,4	36,8	38,0
URU	16,3	-	24,2	-	20,1	-	-	23,1	22,7	25,3	26,3
VEN	-	-	-	-	-	41,9	-	-	-	-	-

Fuente: UNESCO-SITEAL-IPE (S/F).

Es un hecho que América Latina ha avanzado de manera importante en cuanto al incremento de las tasas de escolarización de la población en general, aunque de ninguna manera es posible compararlas con las registradas en Estados Unidos, Canadá y Europa. La expansión de la cobertura escolar ha estado asociada con la masificación y diversificación de la docencia en los diferentes niveles de los sistemas educativos, interpelados reiteradamente por las demandas de calidad y de equidad en el servicio educativo.

X.2.2 Incremento de las plantas docentes en los sistemas educativos

Paralelamente al incremento de la matrícula en los niveles básicos de la escolarización en la región latinoamericana, como arriba se precisó, la cantidad de maestros se ha venido incrementando desde fines del siglo pasado en sintonía con las políticas tendentes a la expansión de los sistemas educativos y a la búsqueda de la calidad en el servicio educativo. Es, particularmente, a partir de la década de los ochenta cuando, a partir de las recomendaciones de los organismos multilaterales, se emprendieron transformaciones relevantes para reorientar y mejorar el servicio educativo a nivel mundial, proceso que condujo a la internacionalización de las tendencias que en materia de educación prevalecen a la fecha.

En principio, es de destacar que la información relativa a los docentes es escasa y en algunos casos de difícil acceso, como bien lo reporta la UNESCO (2019: 214):

Los datos comparables en el plano internacional sobre los indicadores relativos a los docentes siguen siendo sorprendentemente escasos. Un número relativamente bajo de países realiza siquiera un recuento somero del personal docente, y la información que proporcionan no tiene en cuenta las horas de enseñanza, los profesores en puestos administrativos y otras complejidades.

Ahora bien, de cara a la proclamación de la Agenda 2030 en 2015 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018) y, especialmente, respecto al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 –“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”–, los Estados se han visto obligados a ampliar el acceso a la educación y, consecuentemente, incrementar la planta de personal docente, como se constata en las estadísticas de cada país.¹

A continuación, se revisa sucintamente el crecimiento de los docentes en servicio de los países estudiados. Con esta finalidad se hizo uso de una misma fuente (UNESCO-OREALC, 2001) para recabar la información disponible relativa a las últimas dos décadas del siglo pasado, aun cuando las estadísticas que ahí se muestran no cubren la totalidad de los cursos escolares de 1980 a 1999. Con el objeto de contar con datos más recientes sobre el incremento de las plantas docentes se recurrió también a las fuentes propias de cada nación, sin que esto quiera decir que todos los países tengan en línea sus estadísticas históricas de los recursos humanos de la educación básica.

Argentina

En Argentina, se evidencia el crecimiento de docentes desde el inicio de la década de los ochenta a 1994 –con base en la información disponible en UNESCO-OREALC– al pasar de un total de 416 893 profesores a 569 104, datos que revelan un incremento de 37% en la población de maestros de la educación básica. El aumento más importante del profesorado se evidenció en el nivel inicial, incluso antes de que se decretara su obligatoriedad (2014). En efecto, entre 1981 y 1994, el incremento en la educación inicial fue de 151%, el más alto de los niveles de la educación básica; en el nivel primario se logró un crecimiento de 38%, mientras que en el secundario el aumento fue de solamente 19% (Ver Tabla 5).

¹ Importante resulta subrayar que lamentablemente no todos los países cuentan, por un lado, con estadísticas históricas sobre los docentes en servicio en la educación básica y, por otro, los que pudieran disponer de esta información, esta no es de libre acceso.

Tabla 5. Personal docente por nivel educativo de 1981 a 1994: Argentina

AÑO	INICIAL MUJERES	INICIAL TOTAL	PRIMARIO MUJERES	PRIMARIO TOTAL	SECUNDARIO MUJERES	SECUNDARIO TOTAL
1981	25 306	25 409	184 460	200 388	124 662	191 096
1985	36 117	36 287	212 133	229 715	143 832	220 003
1988	44 170	44 584	237 412	259 579	177 482	266 070
1994	61 574	63 751	248 464	277 064	149 853	228 289

Fuente: UNESCO-OREALC (2001: 73).

En los últimos años del presente siglo, los incrementos registrados de los docentes argentinos son muy menores a los observados a fines del siglo pasado: en el nivel inicial, 6%; en el primario, 2%, y en el secundario, 9%, el más alto de los alcanzados recientemente. De cualquier forma, el aumento total de docentes entre 2017 y 2020 es relevante: 55 247 profesores (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Personal docente por nivel educativo de 2017 a 2020: Argentina

AÑO	INICIAL	PRIMARIO	SECUNDARIO	SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	TOTAL
2017	140,470	357,645	199,441	30,366	727,922
2018	145,823	363,873	213,906	34,846	758,448
2019	150,007	150,007	213,841	48,093	778,671
2020	149,224	365,401	218,036	50,508	783,169

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos. República Argentina (2020: s/p).

Bolivia

La información sobre la planta docente boliviana de 1980 a 1999 es incompleta en la citada fuente (UNESCO-OREALC, 2001), por lo que fue parcialmente complementada con la recuperada en el World Data on Education (2007). Únicamente se puede señalar que del total del profesorado de 1990 a 1999 hubo un incremento de 15,654 docentes, que representan 23%. En cuanto al nivel de preprimaria y en el mismo periodo, el crecimiento fue de 43%; el de primaria, de 1980 a 1999, de 29%, muy menor al anterior, puesto que cubre las dos décadas; el de secundaria, correspondiente a una sola década, de 1990 a 1999, fue de 23% (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Personal docente por nivel educativo de 1980 a 1999: Bolivia

AÑO	PREPRIMARIA	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
1980	-	48 894	-	-
1990	2 895	53 910	12 434	67 092
1997	4 087			
1998	4 168			
1999	4 142	63 258	15 346	82 746

Fuente: elaboración propia con base en UNESCO-OREALC (2001) y World Data on Education (2007).

De 2000 a 2014, el profesorado boliviano ha aumentado, aun cuando se observa un notable decremento entre el ciclo 2012 y 2014 en la educación primaria, al pasar de 82 328 docentes en el primer año a 69 144 en el último. Esta cifra es incluso menor a la señalada en el 2000. La explicación oficial que al respecto se ofrece es la siguiente: “En la gestión 2013 se realiza el reordenamiento en la base de datos [...]. Razón por la cual, la serie 2000-2014 presenta un quiebre en la gestión 2013” (Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia, 2015: 77). En la educación secundaria se observa el mayor incremento de profesores, al registrar una elevada tasa de 189% de crecimiento, mientras que en la educación inicial es de 90% (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Personal docente por nivel educativo de 2000 a 2014: Bolivia

AÑO	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
2000	4 093	64 289	15 809	84 191
2003	4 348	74 874	16 891	96 113
2006	4.830	75 475	22 018	102 323
2009	5 639	80 531	25 508	111 678
2012	6 552	82 328	29 453	118 333
2014	7 796	69 144	45 808	122 748

Fuente: elaboración propia con base en Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia (2015).

Brasil

Entre las décadas de los ochenta y los noventa, el número de docentes brasileños que ejercían la profesión en toda la educación elemental casi se duplicó al registrar un aumento de 929 525 profesores. En preescolar,

la cantidad de profesores aumentó más de 351% entre 1980 y 1998, la cual constituye una elevada variación porcentual; en educación primaria el incremento alcanzó 63%, mientras que, en secundaria, fue de 85% (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Personal docente por nivel educativo de 1980 a 1998: Brasil

Año	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
1980	58 788	884 257	198 087	1 141 132
1985	109 514	1 040 553	206 111	1 356 178
1991	256 208	1 294 007	259 556	1 809 771
1995	282 970	1 415 450	333 271	2 031 691
1998	265 719	1 439 064	365 874	2 070 657

Fuente: UNESCO (2001: 106).

En los años más recientes, de 2014 a 2018, se puede observar una evolución irregular en el total de docentes, debido a que inicialmente se reportan 2 538 55 y hacia 2018 solamente 2 497 729, lo que significa una pérdida de 40 826 profesores. En preprimaria, sí se registra un gradual incremento a lo largo de 2010 a 2014, el cual representa 9% de crecimiento. En cuanto a la educación primaria, el aumento es de 4% (Ver Tabla 10).

Tabla 10. Personal docente por nivel educativo de 2010 a 2018: Brasil

Año	Preprimaria	Primaria	Secundaria y media superior	Total
2010		762 132	1 412 582	
2014	292 498	795 014	1 451 403	2 538 555
2015	293 298	791 787	1 428 559	2 513 644
2016	303 707	793 276	1 417 859	2 514 842
2017	309 670	796 457	1 382 343	2 488 470
2018	318 381	798 957	1 380 391	2 497 729

Fuente: The World Bank.

Colombia

El crecimiento de la planta docente colombiana en los niveles de preescolar, primaria y secundaria baja y alta de las últimas décadas del siglo pasado ha sido constante: el incremento durante estos años en el preescolar ascendió a 580.6%; en la escuela primaria se registró una variación positiva de 42% y, en la secundaria de 99% (Ver Tabla 11).

Tabla 11. Personal docente por nivel educativo de 1980 a 1996: Colombia

AÑO	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA TOTAL
1980	6 742	136 381	85 135
1985	10 891	132 940	95 981
1990	-	141 936	-
1995	35 031	189 123	143 731
1996	45 888	193 911	169 816

Fuente: UNESCO (2001: 149).

Cabe destacar que no fue posible el acceso a series estadísticas en este país, por lo que se tuvo que recurrir a la base del Banco Mundial para recuperar la información ahí contenida, aunque incompleta, además de consultar un boletín técnico de la administración colombiana, en el que únicamente se obtuvieron datos de 2019. El nivel de preescolar es el que aparentemente registró un incremento cercano a 12% a lo largo de los últimos años, pero la información es incompleta con respecto a los otros niveles. En la primaria y la secundaria baja se registran ascensos y descensos recurrentes, aun cuando se observa que en primaria la planta docente prácticamente no se incrementó, mientras que en secundaria creció 17% (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Personal docente por nivel educativo de 2010 a 2019: Colombia

AÑO	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA BAJA
2010	48 981	180 760	122 289
2014	50 741	187 042	132 950
2015	-	184 791	129 554
2016	-	182 919	130 602
2017	-	184 384	129 666
2019*	54 807	180 914	143 379

Fuente: elaboración propia con base en: *The World Bank (2022)* y **Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Colombia (2020)*.

México

El total de maestros mexicanos, al igual que en otros países, aumentó de manera relevante durante las últimas décadas del siglo pasado, al registrar una tasa de variación positiva de 82. A pesar de no haber sido obligatoria durante este periodo, destaca la educación preescolar por haber

incrementado la cantidad de docentes en 371.46%, y la educación media básica y media superior por registrar un aumento equivalente a 98%; la educación primaria es el nivel que menos crecimiento experimentó: 45% (Ver Tabla 13).

Tabla 13. Personal docente por nivel educativo de 1980 a 1999: México

AÑO	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
1980	32 368	375 220	268 178	675 766
1985	80 529	449 760	380 774	911 063
1990	104 972	471 625	402 474	979 071
1995	134 204	516 051	467 686	1 117 941
1999	152 605	543 134	531 249	1 226 988

Fuente: UNESCO-OREALC (2001: 260).

En los últimos veinte años, de 2000 a 2020, en México, el total de maestros en servicio de los tres niveles educativos –preescolar, primaria y media básica y superior– se incrementó en 32%. La educación media básica y superior es la que registró la mayor tasa de incremento –56%–, seguida por la de preescolar –46%–. La educación primaria tuvo un muy débil crecimiento, comparada con los otros niveles (Ver Tabla 14).

Tabla 14. Personal docente por nivel educativo de 2000 a 2021: México

AÑO	PREESCOLAR	PRIMARIA	MEDIA BÁSICA Y SUPERIOR	TOTAL
2000-2001	156 309	548 215	519 156	1 223 680
2005-2006	197 841	561 342	604 164	1 363 347
2010-2011	222 422	571 389	659 993	1 453 804
2015-2016	230 781	574 210	830 578	1 635 569
2020-2021	228 086	568 857	812 679	1 609 622

Fuente: elaboración propia con base en Instituto Nacional de Estadística (2022).

Perú

En el caso peruano, el aumento de profesores en las décadas de los ochenta y los noventa es sobresaliente en los tres niveles de la educación básica: en

el inicial, el profesorado aumentó 419% al pasar de 6 778 en 1980 a 35 225 en 2000; en primaria, se duplicó la cantidad de docentes, lo que representó 102% de crecimiento; y, en secundaria, se triplicó la cantidad de docentes en el servicio educativo al registrarse un incremento de 183% (Ver Tabla 15).

Tabla 15. Personal docente por nivel educativo de 1980 a 2000: Perú

AÑO	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA
1980	6 778	84 360	45 209
1985	11 206	106 600	69 594
1990	20 469	132 887	86 247
1995	27 378	173 620	97 873
1997	30 736	184 687	106 656
1998	31 778	162 657	119 903
2000	35 225	170 778	128 180

Fuente: UNESCO-OREALC (2001: 327).

En las décadas más recientes, la planta peruana de profesores sí se incrementó, pero no al ritmo de las décadas precedentes. Así se tiene que, en educación inicial, la tasa de crecimiento fue de 70.21; la de primaria, de 10.46 y, la de secundaria, de 23.77. De esta forma, la cantidad de docentes de educación inicial es la que registró el mayor aumento, al compararse con la de la primaria y la secundaria. En total, los docentes del país han aumentado su participación en 23.80% (Ver Tabla 16).

Tabla 16. Personal docente por nivel educativo de 2008 a 2020: Perú

AÑO	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
2008	54 851	193 384	165 224	413 459
2010	63 918	200 572	174 375	438 865
2012	67 285	191 537	170 219	429 041
2014	91 684	211 292	190 308	493 284
2016	93 938	204 444	195 384	493 766
2018	97 935	210 140	202 027	510 102
2020	93 362	213 618	204 892	511 872

Fuente: elaboración propia con base en Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021).

Uruguay

En las últimas décadas del siglo pasado, Uruguay presenta un crecimiento irregular de profesores en los tres niveles de la educación básica, aun cuando de 1980 a 1996 se puede observar un incremento general en la planta docente. Esta situación se debe, entre otros factores, tal como se reporta en UNESCO-OREALC (2001), a que, por un lado, algunos de los datos refieren exclusivamente al sector público de la educación, específicamente en lo que corresponde a la educación preescolar y, por otro, se utilizaron distintos criterios para la obtención de la información. En el nivel de primaria se registró un aumento de la cantidad de docentes a lo largo del periodo, sin embargo, es posible observar dos momentos de decremento: de 1980 a 1985 y de 1995 a 1996. En el nivel de secundaria, el aumento en la cantidad de maestros ha sido gradual, y representa 61% (Ver Tabla 17).

Tabla 17. Personal docente por nivel educativo de 1980 a 1996: Uruguay

AÑO	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
1980	1 001*	14 768	
1985	2 012	14 193	12 244**
1990	1 479*	15 827	12 948
1995	2 707	16 991	21 363
1996	2 918	16 868	19 819

* Sólo sector público.

** Dato de 1987.

Fuente: UNESCO-OREALC (2001: 360).

En los últimos años, de 2007 a 2018, los profesores en servicio del sector público aumentaron 22%: en la educación inicial y primaria, el incremento fue de 12%, mientras que, en secundaria, de 35% (Administración Nacional de Educación Pública, 2018). En cuanto al año 2020, se registran 17 468 docentes de primaria y 3 017 de la primera infancia, ambos del sector público, es decir, un total de 20,485 (Ministerio de Educación y Cultura, 2020), dato que resulta inconsistente con lo reportado en 2018: 23 390 para estos dos niveles. Por lo que se refiere a la educación secundaria, la información generada no es útil, debido a que el registro que se elaboró es efectuado con base en la cantidad de asignaturas que cada profesor tiene a su cargo, es decir, si un docente imparte dos materias, se contabiliza como dos docentes (Ver Tabla 18).

Tabla 18. Personal docente del sector público por nivel educativo de 2017 a 2018: Uruguay

AÑO	INICIAL Y PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
2007	20 802	16 323	37 125
2018	23 390	21 959	45 349

Fuente: Administración Nacional de Educación Pública (2018).

Venezuela

En el caso de Venezuela, en las dos últimas décadas del siglo pasado, no se evidenciaron incrementos importantes en la cantidad de docentes, sino aumentos relativos durante algunos periodos escolares, pero en los ciclos 1998-1999 y 1999-2000, la planta del profesorado tuvo disminuciones importantes: en el primero de menos 7.50% y, en el segundo, de 37% (Ver Tabla 19).

Tabla 19. Personal docente de 1990 a 1999: Venezuela

Año	Total de docentes	Incremento %
1990-91	233 967	
1993-94	249 382	6.58
1995-96	230 663	-7.50
1996-97	289 287	25.41
1997-98	299 808	3.63
1998-99	189 172	-36.90
1999-00	215 019	13.66

Fuente: elaboración propia con base en Ministerio del Poder Popular para la Educación (2020).

Contrariamente a lo experimentado a fines del siglo pasado, en el transcurso de las dos décadas del presente y de acuerdo con datos oficiales, se puede constatar el importante incremento de docentes en el sistema educativo venezolano, aunque lamentablemente la información no se encuentra organizada por niveles educativos. Sin embargo, en un Diagnóstico de Educación Básica, efectuado entre 2020-21 por varios organismos, entre ellos la Universidad Católica Andrés Bello, se reporta que, recientemente, cerca de 25% de la planta docente disminuyó, ya fuese por motivos de emigración o de deserción por falta de condiciones laborales, de interés, de motivación (DevTech Systems, Universidad Católica Andrés Bello, ANOVA y Fundación Carvajal, 2021) (Ver Tabla 20).

Tabla 20. Planta docente de 2000-2017: Venezuela

AÑO	TOTAL DE DOCENTES	INCREMENTO %
2000-01	296 971	
2003-04	384 701	29.54
2006-07	396 167	2.98
2009-10	494 534	24.82
2012-13	545 510	10.30
2015-16	571 731	4.80
2017-18	662 825	15.93

Fuente: elaboración propia con base en Ministerio del Poder Popular para la Educación (2020).

Tedesco subraya que el incremento en la profesión de la docencia ha estado vinculado a varias circunstancias (Tedesco, s/f: s/p):

El primero de ellos es la significativa diferenciación interna. Esta diferenciación interna está vinculada no sólo al ejercicio profesional en niveles distintos del sistema, sino también a distintos tipos de actividad, que van desde el trabajo en la sala de clase hasta las actividades de gestión, supervisión y atención especializada a determinadas necesidades de los alumnos y a muy diferentes niveles de calificación requeridos para el desempeño de la misma actividad.

En términos generales, según el Instituto de Estadística de la UNESCO (2016), para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el 2030, y cumplir con el acceso universal a la escuela primaria y secundaria, se requieren cerca de sesenta y nueve millones de docentes en todo el mundo, al constatar que cerca de doscientos sesenta y tres millones de niños y jóvenes no asisten a la escuela. Para 2030, veinticuatro millones de docentes serán necesarios para lograr la primaria universal, de los cuales veintiuno habrán de sustituir a los que abandonarán la profesión por edad, por jubilación, por desgaste, por abandono u otros, mientras que más de tres millones se requerirán para complementar la planta de profesionales y garantizar la calidad del servicio, particularmente, para disminuir el número de alumnos en cada aula, a fin de que se pueda cumplir su derecho a la educación. Sin embargo, la situación más crítica se sitúa en el nivel secundario –secundaria baja (CINE 2) y secundaria alta (CINE 3)–, debido a que será necesario contratar a cuarenta y cuatro millones de profesores para sustituir a los actuales, y más de dieciséis millones requerirán ser

incorporados para atender al alumnado con un menor número de estudiantes en las aulas y poder así garantizar una mejora en la calidad de la educación que se ofrece (Ver Tabla 21).

Tabla 21. Necesidad de docentes en el mundo para 2025 y 2030

	2025		2030	
	PRIMARIA	SECUNDARIA (CINE 3 Y 4)	PRIMARIA	SECUNDARIA (CINE 3 Y 4)
Nuevas plazas	15	3	3 millones	17 millones
Reemplazos	19	15	21 millones	27 millones
Total	34	18	24 millones	44 millones

Fuente: elaboración propia con base en UNESCO (2016).

Evidentemente, algunas de las diferentes regiones del mundo requieren más docentes que otras, particularmente en los casos de desplazamiento, en escuelas indígenas, en escuelas de educación especial, en escuelas rurales, en escuelas bilingües, particularmente en nuestra región. La escasez de docentes a nivel mundial se presenta de manera crítica en África Subsahariana, donde se requiere 70% de profesores para la escuela primaria y, más grave aún, 90% para el nivel secundario. Para 2025, de los ciento dos países que registran necesidad de docentes para lograr la educación básica universal, 43% mantendrá la falta de personal. Para el 2030, 42% carecerá de docentes suficientes para alcanzar la meta de universalización de la educación básica obligatoria.

Ahora bien, desde el punto de vista del género y de acuerdo con la UNESCO (2019), son las mujeres quienes participan prioritariamente en la docencia de los primeros niveles de los sistemas educativos, es decir, preescolar (CINE 1 y 2) y primaria (CINE 1); sin embargo, a medida que se avanza al nivel de la secundaria baja (CINE 2) y la secundaria alta (CINE 3), así como al nivel terciario, se disminuye parcialmente su presencia al ser el personal masculino el que se incrementa en las plazas docentes. Es así que, en la docencia, igual que en otras profesiones, la feminización representa un rasgo propio de los sistemas educativos en general.

En el mundo, 94% del personal docente es femenino en preescolar y 66% en primaria, mientras que en el nivel secundaria solo 54% y 43% en el nivel terciario. En el caso de Latinoamérica, las mujeres representan 96% en la educación preescolar y 86% en la educación primaria; en el nivel secundario la presencia de las mujeres también continúa siendo superior a la de

los hombres al registrar 57%. En cuanto al nivel terciario, la participación de las mujeres es relevante, aunque no alcanza 50%, al faltarle solamente siete puntos porcentuales para representar la mitad del personal docente del nivel (Ver Tabla 22).

Tabla 22. Porcentaje de mujeres por niveles educativos por región 2019

	PREPRIMARIA	PRIMARIA	SECUNDARIO	TERCIARIO
África Subsahariana	80	45	30	24
Asia central	98	92	66	54
América Latina y el Caribe	96	78	57	43
Europa y Norteamérica	96	86	68	48
El mundo	94	66	54	43

Fuente: UNESCO (2019: s/p).

Al considerar que la calidad de los sistemas educativos mantiene una estrecha relación con la calidad de la formación de los docentes –como lo han confirmado múltiples investigaciones sobre la temática– la UNESCO ha reiterado la necesidad de incrementar el número de profesores calificados, debido a que contar con docentes es importante pero no suficiente para la mejora del servicio educativo. De hecho, los países que han ampliado la cobertura en sus sistemas educativos se han visto en la necesidad de contratar a algunos maestros sin contar con la formación necesaria, práctica que todavía prevalece vigente en varias zonas de la región latinoamericana. Para América Latina se reporta que 90% de los profesores de primaria se encuentra calificado, mientras que tan sólo 83% del nivel secundario. La región supera en mucho la situación de África Subsahariana, pero no la de Asia central y, por supuesto, la de Estados Unidos y Europa, en donde prácticamente todo el personal se encuentra calificado (Ver Tabla 23).

Por otra parte, los programas de formación inicial son muy diversos en cuanto a su duración, contenido, titulación, entre otros factores, tanto en la región latinoamericana como en el mundo. No obstante, hay una preocupación que ha sido explicitada muy frecuentemente a los políticos de los diversos países: la atracción y retención de los docentes calificados. Este es un tema pendiente en las agendas educativas que parcialmente ha sido atendido, motivo por el cual habrá que revisar las diversas opciones que políticamente se han emprendido sobre esta cuestión.

Tabla 23. Porcentaje de docentes calificados por región en el mundo

	PRIMARIA	NIVEL SECUNDARIO
África Subsahariana	64	50
Norte de África y Asia occidental	86	85
Asia central	97	95
América Latina y el Caribe	90	83
Europa y Norteamérica	-	-
El mundo	85	86

Fuente: UNESCO (2019).

Para cerrar este apartado, es imprescindible destacar las observaciones de la UNESCO respecto a los docentes, en particular, aquellas destinadas a la atención de la heterogeneidad del alumnado, signada por las diferencias en cuanto a elementos culturales, identitarios, religiosos, de capacidades, de intereses, entre otros tópicos, todos los cuales signan la diversidad propia del alumnado latinoamericano (UNESCO-OREALC, 2020: 67):

Las y los docentes han de estar preparados para enseñar a alumnos y alumnas de diversos orígenes, capacidades e identidades. Muchos docentes carecen de una formación inicial adecuada. En América Latina y el Caribe el 21% de las y los maestros de primaria no tienen un título para ejercer como tales. Entre los que lo tienen, aproximadamente un 40% se ha graduado en programas de aprendizaje mixto o de educación a distancia. El personal de las escuelas rurales tiende a estar integrado por docentes con menor nivel educativo. En México, el 69% de los maestros de preescolar y el 66% de los maestros de primaria en la educación indígena ejercían sus funciones sin tener título.

Muchos docentes no tienen la preparación idónea para impartir una enseñanza inclusiva. En siete países, todos los programas de formación inicial promovían la educación inclusiva, pero no daban suficientes elementos de capacitación sobre la elaboración de planes individuales, métodos pedagógicos aplicables en contextos desfavorecidos y participación en la comunidad educativa.

Entre el personal docente del primer ciclo de escuela secundaria, el 38% en Chile, el 53% en México, el 55% en Colombia y el 58% en el Brasil declararon tener una gran necesidad de desarrollar competencias para enseñar a alumnos y alumnas con necesidades especiales.

X.3 Instituciones responsables de la formación inicial

Como arriba se destacó, tanto en países de economías avanzadas como en latinoamericanos, la formación inicial de los docentes del nivel básico había sido tradicionalmente ofrecida por instituciones específicamente destinadas a la función docente –las escuelas normales–, instituciones que, a lo largo de todo el siglo XX, se incrementaron y emprendieron reformas importantes para satisfacer tanto la demanda cuantitativa de profesores como la mejora de su formación.

Ahora bien, de acuerdo con Diker y Terigi (1997), la formación docente en América Latina ha transitado históricamente por diversos modelos, concepciones o visiones que, si bien se han sucedido, no se han logrado reemplazar totalmente, sino que, al haber sido institucionalizadas y adoptadas por los actores en un momento específico, permanecen todavía vigentes, sea en las prácticas, sea en el currículum, sea en la gestión.

Las autoras (1997) apuntan que los diversos modelos adoptados son portadores de visiones diferenciadas sobre la formación docente, las cuales sustentan en buena medida el fundamento de las reformas emprendidas en las instituciones formadoras a lo largo de la historia.

Entre estas visiones o tradiciones por las que ha transitado la formación inicial de docentes destacan las siguientes: la llamada práctico-tradicional, en la que la enseñanza es comprendida como un oficio o actividad de corte artesanal, correspondiente a los primeros indicios destinados a la formación del profesor; la disciplinadora, por la cual la formación docente tiende a normalizar, a disciplinar, a dominar al futuro profesor, enfoque ampliamente privilegiado en la etapa fundacional de las instituciones formadoras, y vinculado a la edificación de los sistemas escolares latinoamericanos; la academicista, en la cual se priorizan los saberes disciplinares y se demeritan los de corte pedagógico; la eficientista, fundada en la perspectiva conductista, a partir de la cual se forma al docente desde una perspectiva técnico-instrumental, por la que se busca asegurar la eficiencia del desempeño del docente en el aula a través de la planeación, el desglose de técnicas de enseñanza y de instrumentos llamados “objetivos” de control del aprendizaje; la personalista, fundada en la perspectiva rogersiana y las pedagogías institucionales, que concibe la formación como el proceso de construcción a cargo del propio sujeto; finalmente, la tradición conceptuada como reflexiva, también denominada por las autoras como hermenéutica u orientada a la investigación de la enseñanza, enfoque que reconoce la complejidad y singularidad de lo educativo y de la enseñanza, cuyos resultados son siempre imprevisibles. Como reiteran Davini y Terigi (1997: 42):

Mientras que las tradiciones han dado dirección a la historia de la formación docente y las prácticas escolares, concretándose en la organización material de la escuela y los institutos, los planes de estudio, las prácticas curriculares y las imágenes sociales dominantes, existen otras tendencias competitivas que no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente.

Dichas tendencias, sin embargo, circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación.

Ahora bien, en buena parte de los países avanzados que masificaron la escolarización básica durante el siglo pasado se emprendió un movimiento reformista tendente a la denominada universitarización de la formación inicial del profesorado de la educación obligatoria y a la búsqueda de la profesionalización de los especialistas de la enseñanza secundaria (CINE 2 y CINE 3). La elevación de la formación docente a nivel terciario buscaba garantizar una formación disciplinar de alto nivel, bajo la hipótesis por la que se consideraba que los profesores universitarios promoverían saberes y conocimientos estrechamente vinculados con las investigaciones por ellos desplegadas. Se trató de una definición de política de corte estratégico a partir de la cual se refundaría la formación docente en instituciones universitarias u otras, en las que, de entrada, se habría de suplantar la lógica de imitación y reproducción por la relativa a la del practicante reflexivo capaz de tomar distancia y analizar las propias prácticas.

A continuación, vemos sucintamente las primeras ideas sobre el despegue de la formación inicial docente en dos países de economías avanzadas.

En España, durante las postrimerías del franquismo se consideró la necesidad de elevar la formación del profesorado de educación básica a nivel universitario. Consecuentemente, por la Ley General de Educación de 1970 (Franco), la formación del profesorado se situó a nivel universitario, reconvirtiendo las escuelas normales en escuelas universitarias, administrativamente a cargo de una universidad: “Las Escuelas Normales y las Escuelas de Arquitectura Técnica e Ingeniería estatales se integrarán en las Universidades como Escuelas universitarias, en la forma que reglamentariamente se determine” (Franco, 1970: s/p). Estas nuevas instituciones tenían como función formar a los docentes de la enseñanza general básica.

En Francia, en el informe Bancel (1989) se puede constatar la argumentación relativa al establecimiento de las nuevas instituciones de formación de profesores de nivel terciario: los institutos universitarios de formación de maestros (s/p):

El objetivo de una verdadera formación debe lograr que los futuros docentes adquieran un sólido saber universitario en contacto con los lugares donde se elaboran estos conocimientos y con las competencias que verdaderamente corresponden a las actividades concretas que deberán asumir en los diversos establecimientos. Sólo así estarán en condiciones de seguir el ritmo de la evolución cada vez más rápido de los conocimientos y de poder contribuir, en el ejercicio eficaz y satisfactorio de su profesión, a la consecución de los objetivos cuantitativos y cualitativos de la política educativa nacional.

Ya Bourdoncle (2007) planteaba que la universitarización de la formación de docentes supondría que las instituciones normalistas desapareciesen o fuesen transformadas con base en el modelo estructural universitario; que los saberes profesionales no solo se transmitiesen sino que ahí fueran producidos y acumulados, concediendo un gran lugar a la investigación; que el personal a cargo de la formación asumiese un nuevo estatus como profesor-investigador, lo que implicaría que la totalidad contara con doctorado. Esta es, en fin, la visión europea y, especialmente, francesa de la universitarización.

Ahora bien, por lo que compete a América Latina y al mundo en general, es importante subrayar que la OIT y la UNESCO, desde la década de los sesenta del siglo XX, precisaron, con base en la conferencia convocada por esta última, observaciones y directrices importantes sobre la situación del personal docente del nivel básico y del secundario, recomendaciones de políticas docentes que fueron propuestas para enfrentar los problemas que compartían las diferentes naciones, pese a las diferencias en cuanto a las legislaciones de los diversos países, entre las que se pueden señalar las relativas a la organización de la enseñanza, a la estructura de los sistemas educativos y, muy especialmente, la formación del profesorado, entre otros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Organización Internacional del Trabajo, 1966).

Algunas de estas recomendaciones y propuestas cobrarían vida varios años después en Latinoamérica –varias a partir de la década de los ochenta–, las cuales pueden constatarse en los múltiples documentos sobre los docentes, elaborados por los organismos multilaterales,² en los que se

² Puede revisarse, entre otros muchos, algunos de los documentos recientes: *Docentes* (2020); *Políticas del sector docente en los sistemas educativos en América Latina* (2020); *Guía para el desarrollo de políticas docentes*, publicado por la UNESCO (2020); *Reformas de la carrera docente: aprender de la experiencia* (2019); *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina* (2019); *La formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales* (2017); *Estrategia Regional sobre Docentes. Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe* (2016); *Perfil de los docentes en América Latina* (2011); *Antecedentes para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (2013). En estos documentos

aborda una muy diversa temática en torno al profesorado de la educación básica y su formación.

Revisamos sintéticamente algunas de estas proposiciones que precedieron las reformas de fines del siglo pasado en la región. Entre los supuestos en los que se fundan las recomendaciones emitidas hace más de medio siglo, y que de alguna manera se han venido reiterando por parte de los organismos supranacionales, se tienen las relativas a la profesión docente, a la formación inicial y continua, a su inscripción en el nivel superior, a la docencia en general, a las organizaciones del profesorado, a la profesionalización de los docentes, a los salarios, a las condiciones laborales, entre otros muchos tópicos, tal como se puntualiza en el citado documento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Organización Internacional del Trabajo, 1966):

- El avance en materia educativa se encuentra determinado en gran parte por la formación y competencia de los docentes, así como por sus cualidades humanas y profesionales.
- La enseñanza es una profesión que demanda tanto conocimientos rigurosos, como responsabilidades personales y colectivas.
- No puede haber discriminación de ningún tipo en la formación ni en el empleo de docentes.
- Las diversas organizaciones del profesorado deben participar en la formulación de las políticas docentes.

Las indicaciones y recomendaciones emitidas desde entonces se inscriben en diversos apartados, en los cuales se avanza –como señalamos desde hace más de cinco décadas– la puntualización en torno a la inscripción de la formación inicial en el nivel superior y la configuración de la carrera profesional, temáticas que han permanecido presentes en el debate reciente. Entre las citadas propuestas, destacamos solo algunas:

- 1) Preparación para la profesión docente: definir una política clara sobre el ingreso a la formación, considerando las cualidades intelectuales, conocimientos y competencias requeridos; la formación debe ser atractiva; las autoridades deben garantizar el número suficiente de plazas para atender la demanda; los docentes deben gozar de becas para la formación, es decir, la formación debe ser gratuita.

y muchos más se retoman algunas de las líneas esbozadas desde 1966, tales como las relativas a la formación inicial y continua, el empleo y las condiciones laborales, la remuneración de los docentes, la responsabilidad de los docentes, la supervisión y la evaluación, la contratación y retención del personal docente, entre otros.

- 2) Programas de formación docente: deben posibilitar el desarrollo de conocimientos generales y el desarrollo de capacidades para enseñar y educar; mantener buenas relaciones; contribuir al progreso social, económico y cultural. El contenido de los programas debe incluir elementos de carácter general, así como los propiamente pedagógicos y propios de la disciplina a enseñar; la práctica tiene que estar presente en toda formación.
- 3) Instituciones formativas: los formadores deben contar con estudios de nivel superior; se debe promover la investigación relativa a la enseñanza de las diversas disciplinas y darla a conocer al personal encargado de la formación.
- 4) Perfeccionamiento del personal docente: hay que reconocer la importancia del perfeccionamiento durante el ejercicio de la docencia; asociarse con instituciones para ofrecer un gran abanico de opciones de perfeccionamientos; organizar cursos para que el personal pueda mejorar su formación, ascender de puesto y mantenerse al día de los avances de las disciplinas; proporcionar al personal todas las facilidades para participar en actividades de perfeccionamiento.
- 5) Contratación y carrera profesional: esta recomendación se encuentra dividida en tres rubros:
 - a) Ingreso a la docencia: definir con claridad la política de contratación; establecer un periodo de prueba al personal que inicia su servicio educativo.
 - b) Ascenso y promoción: el personal deberá poder ascender de categoría o de nivel de enseñanza, siempre y cuando posea las certificaciones necesarias; los puestos de dirección, administración y supervisión debe ser ocupados por personal experimentado; los ascensos deben basarse en evaluaciones fundadas en criterios profesionales.
 - c) Seguridad en el empleo: debe garantizarse la estabilidad en el empleo; el personal debe mantenerse protegido frente a actos ilegales, injustos que atenten contra su situación.

En fin, en consonancia con los profundos cambios en la vida internacional global, durante las décadas de los ochenta y los noventa, la región latinoamericana inició un proceso de transformación en el ámbito educativo, proceso en el que, entre otros rubros, destacan las políticas vinculadas con los docentes y su evaluación, así como la medición de la calidad del servicio educativo y, en consecuencia, de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, con la finalidad de la mejora de la educación. Efectivamente, es en esas décadas y las subsecuentes que la mayoría de los estados de América

Latina inició una redefinición de tópicos vinculados con la educación y el profesorado, entre los cuales se puede subrayar el relativo a la formación inicial de los docentes de la educación básica.

Uno de los cambios relevantes en torno a las políticas de la formación inicial del profesorado consistía en la transferencia de los programas dispensados por las escuelas normales, situadas en la educación media, hacia el nivel terciario, es decir, correspondiente a la educación superior, con lo que se retomaba una de las indicaciones emitidas muchos años antes por la UNESCO y la OIT.

Definitivamente, la formación inicial de los profesores ha sido y continúa siendo uno de los temas centrales de profundos debates y tensiones que han sido explicitados en reuniones, seminarios, congresos, documentos nacionales e internacionales, así como en las agendas de los diversos estados, al asignar a los sistemas educativos y a los docentes las diversas demandas que la sociedad contemporánea plantea para estos. Como detalla Robalino (2005: 9) al retomar del texto de Vaillant a Tedesco y a Tenti: “A la escuela y a los docentes de hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad, los estados y la familia no están haciendo”.

Con este propósito de transferir los programas de formación docente ubicada en la educación media –considerada por muchos como una fácil semiprofesión– a la educación superior, denominada universitarización por algunos, se constata una tendencia de buena parte de los estados latinoamericanos para atender esta reiterada demanda de los organismos multilaterales, a la cual se adicionarían cambios curriculares, la ampliación, en su caso, de la duración de la formación, los requisitos para el ingreso, el reconocimiento social, entre otros. Consecuentemente, a la fecha, la formación inicial del profesorado de educación básica en la región se ha multiplicado, diversificado e incluso segmentado a partir de la innovación y la creación de instituciones, unas de educación superior. Por tanto, la tendencia predominante en la región latinoamericana se caracteriza por la terciarización de la formación inicial docente.

Efectivamente, la recomendación de los organismos supranacionales sobre ascender la formación docente al nivel terciario detonó en la instauración de nuevas instituciones destinadas a la formación profesorado en algunas naciones de Latinoamérica: la creación de universidades pedagógicas y de facultades de educación, aun cuando las primeras, en general, no gozarían de la autonomía propia de las universidades. Contrariamente, gracias a la autonomía universitaria, la formación docente para el preescolar, la primaria y la secundaria, ahora establecida en estas instituciones y facultades de educación, condujo a la proliferación de modelos curriculares y a la multiplicación de títulos con denominaciones muy variadas.

De hecho, a partir de la década de los setenta, una línea parcialmente recurrente en la región latinoamericana ha consistido en la creación de universidades pedagógicas, instituciones que, en algunos casos, buscaban absorber las antiguas escuelas normales, como es el caso de Colombia y Venezuela, entre otros países. De esta forma, estas instituciones otorgarían el título de licenciatura, con lo cual quedaría situada la formación docente en el nivel terciario.

En seguida, algunas sintéticas precisiones sobre las instituciones formadoras de docentes en el nivel inicial en los países abordados, las cuales evidencian el heterogéneo y disperso universo que se configura en América Latina. Efectivamente, cada país cuenta con una historia y una trayectoria, portadoras ambas de tradiciones y prácticas desprendidas de las políticas educativas que han sido puestas en marcha a lo largo de todo el siglo veinte y del actual. Sin embargo, es preciso reiterar que la información sobre los docentes y su formación inicial y continua no es del todo accesible y transparente en los diversos países de la región; pero no solo eso, es preciso también reconocer que, entre las normatividades emitidas en algunas de las naciones, se detectan prescripciones contradictorias, y otras más que si bien fueron emitidas a través de reglamentaciones diversas, no se han concretado en los espacios/tiempos del acontecer formativo.

Argentina

En la actualidad, la formación del profesorado argentino para la educación básica se ofrece mediante un sistema dual: los institutos de educación superior y las universidades. Los primeros tienen asignadas las siguientes funciones: “a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo; b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas” (Congreso Argentino, 1995: s/p). Al respecto se especifica que la formación del profesorado de los distintos niveles tiene que desplegarse “en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red de Formación Docente Continua [...]” (Congreso Argentino, 1995: s/p). Como arriba se puntualizó y a diferencia de las universidades, los institutos de educación superior no gozan de la autonomía tradicional de aquellas, sino que se encuentran supeditados a las directrices establecidas por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Conforme a la Ley de Educación Nacional 26.206, la formación docente y, por tanto, la educación en general es regulada por el Estado, el cual tiene a su cargo el diseño y la puesta en marcha de las políticas educativas a partir de sus programas específicos, políticas a las que se someten las vein-

ticuatro jurisdicciones del país (veintitrés provincias y un distrito federal). Son las provincias y la ciudad de Buenos Aires las responsables de la planeación, organización, gestión y financiamiento del servicio educativo. Sin embargo, como apunta Moreno, en el tratamiento de la formación docente en este país,³ es el Estado, a través del del citado Instituto Nacional de Formación Docente, el que regula y define las políticas de formación y los diseños curriculares junto con los gobiernos provinciales. Efectivamente, el Instituto es el órgano centralizador en la definición e implementación de las políticas de formación inicial y continua de los docentes de la educación básica. Así lo expresan Alliaud y Vezub (2014: 35) “[...] la norma nacional regula la totalidad del sistema formador (público y privado) y plantea que las universidades se acojan a los mismos lineamientos”.

Bolivia

De acuerdo con Chuquilin,⁴ hoy por hoy, la formación inicial de los docentes en Bolivia es ofrecida por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, precedentemente brindada por los Institutos Normales Superiores. La intención de esta transformación consistía, entre otros objetivos, en profundizar el papel de las primeras en cuanto al funcionamiento del Sistema Educativo Plurinacional en consonancia con las demandas de la sociedad, es decir, del pueblo boliviano, así como con las políticas de transformación emprendidas por el Estado Plurinacional.

En el caso boliviano, la Dirección General de Formación de Maestros, conceptualizada como una unidad organizacional que forma parte del Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional, es la responsable de “promover e implementar políticas de formación de maestras y maestros y la cualificación de los recursos humanos del Sistema Educativo Plurinacional [...] (Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia, 2018: 7). Consecuentemente, la formación inicial para los subsistemas de educación regular, alternativa y especial es definida por esta Dirección, la cual tiene a su cargo el diseño de planes y programas con base en un enfoque inter e intracultural y plurilingüe, fundado en la educación descolonizadora.

Brasil

A partir de la redacción de la Ley 9.394 (Presidência da República, 1996),⁵ la formación de docentes para la educación infantil, los cuatro años de

³ Ver el caso de Argentina, elaborado por Tiburcio Moreno Olivos.

⁴ Ver capítulo III.

⁵ Es importante puntualizar que la Ley 9.394 de Brasil, sancionada en 1996, ha tenido diversas actualizaciones.

educación fundamental y el nivel medio, se colocaría a nivel superior para obtener el título de la licenciatura, formación que se ofrecería en universidades e institutos superiores de educación. En la redacción de la Ley 12.014 (2009), que modifica en parte la anterior, se especifica que serán reconocidos como profesionales de la educación escolar básica quienes hayan sido “calificados en el nivel medio o superior para enseñar en la educación infantil y en la enseñanza básica y media”, así como los que posean “el título de pedagogía, con calificaciones en administración, planificación, supervisión, inspección y orientación educativa, así como maestría o doctorado en las mismas áreas”; (Presidência da República, 1996: s/p). La Ley 13.415 de 2017 ratifica la inscripción de la formación inicial docente en el nivel superior, aun cuando no invalida las especificaciones explicitadas previamente. Efectivamente, en el citado documento legislativo se detalla: “La Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios fomentarán la formación de profesionales de la enseñanza para actuar en la educación básica pública a través de un programa institucional de beca de iniciación a la docencia para alumnos matriculados en cursos de pregrado, grado completo, en instituciones de enseñanza superior de educación” (Presidência da República, 1996: s/p).

Pese a que la ubicación de la formación docente en el nivel superior se detalla en las normativas correspondientes, Nogueira, Pineda y Pinheiro (2017) constatan la presencia de docentes en el sistema educativo sin educación superior. A esto se añade lo que Henrique (2020: 65) subraya:

A pesar de la larga discusión hecha durante la elaboración de la LDB y que continua actualmente en debate, todavía está permitida la formación de docentes para la educación infantil y primaria en el nivel secundario. Una de las dificultades encontradas para elevar el nivel de la formación está relacionada a poca oferta de formación en universidades públicas y el costo de las cursadas en las universidades privadas, haciendo con que muchos estudiantes no puedan estudiar. En los últimos años, los gobiernos han ampliado la oferta en las universidades públicas y hay muchos programas de becas para que los estudiantes puedan mantenerse en las universidades privadas.

Son las licenciaturas en pedagogía impartidas en las universidades y en otras instituciones no universitarias, las que actualmente ofrecen la formación docente inicial, licenciaturas las primeras que originalmente no se destinaban a esta función. En síntesis, en el escenario brasileño prevalece todavía una indefinición en materia de políticas y programas de formación inicial de docentes.

Colombia

En el país colombiano, la formación inicial docente se ofrece tanto las facultades de educación inscritas usualmente en las universidades públicas y privadas, como en las escuelas normales superiores reestructuradas. Mientras en las primeras se cursan diversas licenciaturas vinculadas con la educación, en las segundas se puede acceder a la docencia en la educación inicial y primaria con tan sólo cuatro semestres.

Las escuelas normales superiores otorgan el certificado de “bachiller académico con profundización en pedagogía” a los egresados que hayan cursado el programa denominado de “formación complementaria”. Esta denominación de “complementaria” se refiere a la adición de un curso de corte pedagógico para agregar conocimientos y saberes de los adquiridos durante el preescolar, la primaria, la secundaria y el bachillerato. La formación pedagógica se desarrolla durante el transcurso del mismo bachillerato o bien en un semestre más (Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia, 2010).

México

La formación docente inicial en México, al igual que en otros muchos países de economías avanzadas y de la región latinoamericana ha sido tradicionalmente ofrecida por las escuelas normales para la educación básica: las normales para la educación primaria, la educación preescolar, y la educación secundaria, esta última atendida en las normales superiores, con base en diferentes especializaciones, carreras todas históricamente ubicadas en el nivel medio (CINE 3), puesto que se podía ingresar después de haber concluido la secundaria baja (CINE 2). Sin embargo, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, por decreto de 1984, todas las carreras normalistas fueron elevadas al nivel superior para la obtención de la licenciatura, cuya duración es de cuatro años. Por otro lado, a fines de la década de los setenta es creada la Universidad Pedagógica Nacional, como un organismo desconcentrado, no autónomo y dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Aun cuando en su decreto de creación no se establece la formación de docentes como una de sus funciones, en la realidad se ha ocupado de formar también docentes de la educación básica. Por otro lado, a partir de la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación se establecieron concursos para regular el ingreso al servicio profesional docente en educación básica y media superior, concursos a los que podían acceder tanto egresados de las escuelas normales, como de la Universidad Pedagógica Nacional y de cualquier otra institución de educación superior con estudios de educación u otros.

Perú

La formación inicial de maestros peruanos –como puntualiza Chuquilin– se imparte en tres tipos de instituciones: los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP), las Escuelas de Educación Superior Pedagógica, así como en las universidades, instituciones todas que pueden ser públicas y privadas. Los primeros tienen que ser acreditados por el Ministerio de Educación Nacional y, si lo logran, pasan a convertirse en Escuelas de Educación Superior Pedagógica; sin embargo, no todos los institutos han logrado su conversión a escuelas.

A diferencia de las universidades, los institutos y las escuelas carecen de autonomía y son regulados por la Dirección de Formación Inicial Docente, la cual tiene a su cargo diversas funciones vinculadas con esta etapa formativa inicial, entre las que destaca el diseño curricular tendente a la instauración de una cultura inclusiva, intercultural y democrática.

Uruguay

La formación docente inicial en Uruguay ha sido tradicionalmente relevante a lo largo de la historia, y se ofrece, hoy por hoy, fundamentalmente a través de los institutos de formación docente, los institutos normales y los centros regionales de formación de profesores. Estas tres instituciones ofrecen formación inicial para maestros de educación primaria, de primera infancia y de educación media, cuyos programas contemplan una duración es de cuatro años.

La regulación de la educación en general y, en particular, de la formación docente se funda en una perspectiva participativa y colegiada, tal como se especifica en la misma Ley General de Educación (2009: s/p): “La participación de los educandos o participantes, funcionarios docentes, otros funcionarios, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la educación pública constituirá uno de sus principios básicos. Se promoverá el cogobierno en los ámbitos que corresponda, atendiendo los diferentes ámbitos y niveles educativos”. Para el caso del manejo del sistema educativo existen los Consejos de Educación de los diversos niveles y de la formación terciaria. Por lo que se refiere a la formación docente, se cuenta, por un lado, con los institutos normales, los de formación docente y los centros regionales y, por el otro, con la Universidad de la República, organismos todos que trabajan colegiadamente en la toma de decisiones con la Administración Nacional de Educación Pública, entidad autónoma del Ministerio, y el Consejo Federal de Educación.

Venezuela

La formación inicial docente en Venezuela se brinda en las universidades públicas y privadas al igual que en los institutos pedagógicos y en otras instituciones que proponen estudios para preparación a la docencia. Para la formación inicial se ofrecen dos posibilidades formativas: la de técnico superior docente, de nivel terciario, no universitario, y la de licenciatura en universidades públicas y privadas y otras instituciones de educación superior como las llamadas “Aldeas Universitarias”, inscritas en la Misión Sucre, donde se ofrece la formación de educadores. La carrera de técnico superior docente requiere un plazo corto de formación (2 años), a partir del cual los egresados pueden incorporarse a la educación preescolar, la educación especial, educación integral, entre otros. En cuanto a las universidades, las licenciaturas se pueden obtener tanto para ingresar a la educación inicial, primaria y especial como para la educación media en las diferentes especialidades. La formación inicial en esta nación se caracteriza por su segmentación y diversificación y la prevalencia de normas legislativas que no han sido actualizadas.

La regulación de la formación inicial en el país venezolano data de hace tiempo. Por un lado, se cuenta con la última emisión que regula las universidades de 1970, pese a que en 2016 se elaboró un “Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Nacional de Educación Superior” (Mérida, 2016) que a la fecha no ha prosperado. Por otro lado, se dispone de una Resolución emitida desde 1996, en la que se definen entre otros tópicos, los fundamentos y rasgos del perfil profesional docente, algunas líneas de la estructura curricular y los títulos (Ministerio de Educación. República de Venezuela, 1996).

En síntesis, en el escenario de los países estudiados prevalece una heterogeneidad de instituciones destinadas a la formación inicial docente para la educación de la primera infancia (CINE 00), la educación primaria (CINE 1), la educación secundaria baja (CINE 2) y, en ocasiones, la educación secundaria alta (CINE 3): la escuela normal, las facultades de educación, las universidades, los institutos superiores de educación, las universidades pedagógicas y otras instituciones superiores no universitarias. Esta heterogeneidad institucional de la formación inicial docente no alude exclusivamente a la diversidad propia de los países de la región latinoamericana, sino que está presente también al interior de cada nación a partir de las instituciones que, en algunos casos, sustituyeron a las escuelas normales, pero en otros, a aquellas que incorporaron programas formativos en las universidades, las cuales tradicionalmente habían ofrecido formaciones en educación o pedagogía con base en diversas opciones: planeación educativa, evaluación, asesoría, capacitación, aunque no específicamente para la

docencia de la educación obligatoria. La formación inicial de docentes al interior de varios países se ofrece en diversos contextos institucionales, con la obtención de también diferentes tipos de currículum y titulación y, en consecuencia, con una diversidad en cuanto a los conocimientos y las capacidades, habilidades y competencias de los egresados que se incorporan al trabajo de la docencia.

En relación con las escuelas normales, estas se distinguen de otras instituciones como las universitarias, por el hecho de que tradicionalmente han otorgado una centralidad a la práctica docente en las escuelas de educación básica, al conceptuar la docencia *in situ* como un núcleo formativo de primer orden, a diferencia de las universidades.

Por lo que se refiere a algunas de las nuevas creaciones institucionales, como es el caso de los institutos de educación superior –instituciones terciarias no universitarias– se mantiene la incorporación de la práctica docente a través de la observación, las prácticas propiamente dichas y las residencias en las escuelas, tópico no ampliamente reconocido en otras instituciones de la región. Por otra parte, se observa que mientras en algunos países como en México, por la formación normalista los estudiantes acceden al título de licenciatura, ubicada en el nivel terciario, en Colombia y en Brasil todavía se ofrecen programas colocados en el nivel medio. Semejante situación se detecta en Venezuela, donde ante la demanda de docentes, particularmente en las zonas rurales, el Estado ha establecido formaciones más cortas, incluso a nivel técnico (Ver Tabla 24). Es posible afirmar que el proceso de terciarización de la formación inicial docente no se ha concluido en la región latinoamericana.

Tabla 24. Instituciones responsables de la formación docente inicial

	NORMALES		TERCIARIA NO UNIVERSITARIA	TERCIARIA	
	Nivel medio secundario	Normal Terciaria	Institutos Pedagógicos Superiores	Universidades pedagógicas	Universidades
Argentina			Institutos de educación superior		Universidades públicas y privadas
Bolivia			Escuelas superiores de formación de maestros		Universidades públicas y privadas

Tabla 24. *Continuación*

	NORMALES		TERCIARIA NO UNIVERSITARIA	TERCIARIA	
Brasil	Formación en cursos normales (primeros grados de la enseñanza fundamental)		Institutos de educación superior		Universidades públicas y privadas
Colombia	Normales superiores a)	Normales superiores b)		Universidad Pedagógica Nacional	Universidades públicas y privadas
México		Normal y normal superior		Universidad Pedagógica Nacional	Universidades públicas y privadas
Perú			Institutos de Educación Superior Pedagógica y Escuelas de Educación Superior Pedagógica		Universidades públicas y privadas
Uruguay			Institutos normales Institutos de formación docente Centros regionales de profesores		Universidades públicas y privadas
Venezuela			Institutos pedagógicos	Universidad Pedagógica Experimental	Universidades públicas y privadas

Fuente: elaboración propia.

Buena parte de las universidades latinoamericanas que ofrecen formación docente gozan de autonomía, aunque este es un concepto que integra múltiples acepciones, así como tensiones frecuentemente contradictorias. El sustento de las universidades respecto a la capacidad de gobernarse a sí mismas recae en la condición para preservar su estabilidad y su vida académica a fin de garantizar la independencia del poder del Estado, con base en la facultad para designar a sus autoridades, definir sus políticas, gestionar sus planes y programas, así como asegurar el libre ejercicio del trabajo intelectual en la enseñanza, la investigación y la difusión del conocimiento. De ahí que la actual formación inicial que se ofrece en las universidades es diseñada libremente por las autoridades institucionales.

Por lo que respecta a las instituciones terciarias de formación inicial, algunas nuevas, y a las escuelas normales, las políticas promovidas por los organismos supranacionales y regionales que se han venido incorporando en las agendas nacionales buscan regular la formación, el desarrollo de los profesores y el trabajo docente. Por un lado, reconocen la autonomía del profesional docente y, por otro, mantienen el control de la formación inicial del profesorado a través de muy diversos instrumentos normativos, específicamente en lo relativo a la centralización de las reformas curriculares y los diversos programas para la formación de docentes de preescolar, primaria, secundaria baja y secundaria alta, usualmente definidos por las cúpulas gubernamentales con apoyo de especialistas, pero con débil participación de los docentes. En síntesis, en América Latina se han centralizado las políticas de formación inicial docente a partir de las estipulaciones de los ministerios de educación o bien de los organismos creados para tal fin (Ver Tabla 25).

Tabla 25. Regulación de las instituciones terciarias no universitarias de formación inicial docente

	NORMALES NIVEL SECUNDA- RIO Y Terciario	REGULACIÓN	NO UNIVERSI- TARIAS: TER- CIARIAS	REGULACIÓN
Argentina			Institutos de educación superior	Instituto Nacional de Formación Docente
Bolivia			Escuelas superiores de formación de maestros	Dirección General de Formación de Maestros
Brasil	Normales	Ministério de Conselho Nacional de Educação	Institutos de educación superior	Ministério de Conselho Nacional de Educação
Colombia	Normal y Normal Superior Reestructurada	Ministerio de Educación Nacional		Ministerio de Educación Nacional Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior
México	Normal y normal superior	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio		

Tabla 25. *Continuación*

	NORMALES NIVEL SECUNDA- RIO Y TERCARIO	REGULACIÓN	NO UNIVERSI- TARIAS: TER- CIARIAS	REGULACIÓN
Perú			Institutos de Educación Superior Pedagógica y Escuelas de Educación Superior Pedagógica	Dirección de Formación Inicial Docente
Uruguay			Institutos normales Institutos de formación docente Centros regionales de profesores	Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación Consejos de Educación de cada nivel educativo
Venezuela			Institutos Pedagógicos	Ministerio del Poder Popular para la Educación

Fuente: *Elaboración propia.*

X.4 El currículum de la formación inicial de maestros en instituciones terciarias no universitarias

Sin duda alguna, la calidad del servicio educativo se encuentra vinculada con el desempeño del docente en los asimétricos sistemas educativos de la región latinoamericana y, a la vez, en el desempeño del docente, la formación inicial que se ofrece en las instituciones se configura como un elemento definitorio para enfrentar los desafíos que la actual vida social reclama, así como el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Los estudios e investigaciones de las últimas décadas han mostrado tensiones entre las tradiciones y modelos formativos desplegados a lo largo de la historia de las instituciones formadoras y las incipientes innovaciones emprendidas. En este escenario, de cara a la demanda de establecer la formación inicial de la educación fundamental en el nivel terciario, igualmente se promovieron, por parte de los organismos internacionales, varios tópicos sobre los docentes, entre los que destacan la ampliación del periodo formativo, el control institucional y organizacional, la evaluación de los docentes, la regulación de la carrera magisterial, y la reforma del currículum destinado a la preparación del profesorado, dados los bajos resultados de apren-

dizaje de los estudiantes obtenidos en las diversas pruebas nacionales e internacionales.

Efectivamente, las reformas curriculares de la formación inicial docente, diseñadas, en algunos casos, para las nuevas instituciones –universidades pedagógicas e institutos superiores no universitarios–, pero también para las tradicionales –normales y universidades– han sido una tendencia en América Latina, fundadas en la cada vez más tenaz preocupación por mejorar la calidad del servicio educativo. Análogamente a los currícula clásicos, las reformulaciones curriculares emprendidas más recientemente se caracterizan por mantener la atomización de los saberes, al estar diseñadas con base en asignaturas, disciplinas o contenidos que representan parcelas de conocimientos, fundados en una visión fragmentaria de la realidad social y natural, y en una determinada concepción del conocimiento y de las prácticas de enseñanza en las escuelas que, de una u otra forma, eluden la complejidad de la docencia. Como especifica Gimeno (2010: 22):

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión de propuestas de organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de las que se compone una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas una de otras o, simplemente yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. El currículum desempeña una doble función organizadora a la vez que unificadora de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez, que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que limitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido.

De hecho, en los diseños curriculares actuales, aun cuando se especifican los componentes básicos –el pedagógico, el disciplinar y la práctica–, la articulación de los contenidos entre las diferentes asignaturas y al interior de una misma no es evidente. Contrariamente, la desarticulación y la falta de relaciones conceptuales entre las asignaturas se advierte como un rasgo que obstaculiza la construcción de los saberes docentes necesarios para enfrentar la imprevisibilidad del acontecer áulico. La definición de estas tres dimensiones en los currícula de la formación inicial docente parece devenir una convergencia en los países latinoamericanos, hecho que se considera una acierto; sin embargo queda pendiente la promoción del trabajo relacional entre lo pedagógico, lo didáctico, lo disciplinar y la práctica docente bajo el reconocimiento de los contextos particulares que signarían la especificidad de la enseñanza en cada aula, en cada institución, en cada localidad, en cada país, en cada región.

Tabla 26. Currículum de la formación inicial docente de instituciones terciarias no universitarias^{6, 7}

	DURACIÓN EN AÑOS	COMPONENTES DE LA FORMACIÓN INICIAL			
Argentina	4	Pedagógica	Disciplinar	Práctica	Otros
Bolivia	5	General	Especializada		
Brasil	3	Conocimiento profesional	Compromiso profesional	Práctica profesional	
Colombia	2 y 4 ⁶	Autonomía institucional	Autonomía institucional	Autonomía institucional	
México	4	Bases teórico-metodológicas para la enseñanza	Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Práctica profesional	Optativas
Perú	5	General	Específica	Práctica e investigación	
Uruguay	4	Núcleo de formación profesional común	Núcleo de formación específica	Didáctica / práctica docente	
Venezuela	2 y 4 ⁷	Formación pedagógica general	Especializada para la educación bolivariana	Vinculación profesional bolivariana	Sociocultural

Fuente: elaboración propia.

Muy brevemente, unas líneas sobre el currículum centralizado de la formación inicial en las instituciones terciarias no universitarias, dependientes de los ministerios de educación o de las instancias por aquellos acordadas para la definición de políticas curriculares y la regulación de las instituciones.

En Argentina, el currículum de la formación docente inicial para la educación obligatoria se cursa en cuatro años y se encuentra organizado con base en tres campos básicos de conocimiento a fin de ofrecer una formación integrada: el de formación general, el de formación pedagógica y el de formación en la práctica profesional.⁸ El campo correspondiente a la formación general busca formar a los docentes desde una visión humanística, a partir de la cual estos logren manejar marcos conceptuales y valores para el análisis y comprensión del contexto histórico-educativo-cul-

⁶ En el caso de las normales superiores, la duración del proceso formativo es de cuatro o cuatro y medio semestres, mientras que la formación en educación superior supone cuatro o cinco años.

⁷ Para el técnico superior docente venezolano la duración es de dos años, mientras que para las licenciaturas se requiere cuatro años

⁸ Ver capítulo II de este texto, a cargo de Tiburcio Moreno.

tural. El campo de formación específica se orienta al tratamiento didáctico y tecnológico de la especialidad en consonancia con las particularidades de los alumnos, de la escuela, de la modalidad educativa. El campo de la práctica profesional tiende al desarrollo de capacidades para el despliegue de la docencia en el aula y en la escuela.

Tal como puntualiza Chuquilin en su texto sobre la formación inicial del profesorado boliviano,⁹ el currículum se corresponde con el del Sistema Educativo Plurinacional, es decir, con el especificado para la educación regular, alternativa y especial, al que se le adicionan los elementos académicos propios de la especificidad formativa. El diseño curricular se funda en la perspectiva descolonizadora intra e intercultural que constituyen las bases del modelo sociocomunitario productivo. El currículum se cursa a lo largo de cinco años conformado por dos grandes líneas: la formación general que se desarrolla durante los dos primeros años y la formación especializada que se cubre en los tres siguientes años.

En Brasil, con una duración de tres años, las licenciaturas en pedagogía son las que en principio preparan al profesorado de la educación básica, de la media y de otras opciones vinculadas con el servicio educativo, aun cuando, como antes se puntualizó, prevalecen formaciones de carácter medio.¹⁰ Con base en la normativa del Ministerio de Educación de 2019, se establece que el currículum de formación docente debe tener como referencia la Base Común Curricular de la Educación Básica. Es así como el currículum de los cursos de pedagogía donde se forman los docentes debe contemplar tres dimensiones fundamentales: el conocimiento profesional, la práctica y el compromiso profesional. Respecto al primero, se puntualiza que el plan de estudios debe lograr que los estudiantes manejen los objetos de conocimiento y su enseñanza, comprender la estructura del sistema educativo, entre otros asuntos. En relación con la práctica profesional, se espera que los futuros docentes aprendan a planificar las acciones necesarias por lograr aprendizajes y, por tanto, sean capaces de crear ambientes de aprendizaje adecuados. En relación con el compromiso profesional, se busca que los docentes puedan comprometerse en su propio desarrollo profesional.

En el caso colombiano, tanto las escuelas normales superiores como las instituciones universitarias tienen autonomía para el diseño de su currículum, aunque sus propuestas son reguladas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el cual se encuentra integrado por tres elementos: información, evaluación y fomento. La información se conforma, a su vez,

⁹ Ver capítulo III de este texto, a cargo de Jerson Chuquilin.

¹⁰ Ver capítulo IV de este texto, a cargo de Jerson Chuquilin.

por cuatro sistemas que posibilitan los planes de mejora, fortalecimiento de las instituciones y de sus programas, así como la definición de políticas: el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, el Observatorio Laboral para la Educación, Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad y el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior. La evaluación es efectuada por pares académicos y asesores para evaluar no solo a las instituciones, sino también los programas que estas ofrecen, a fin de obtener o actualizar el llamado Registro Calificado. Finalmente, mediante el fomento, el Ministerio de Educación proporciona apoyo de carácter técnico en procesos de evaluación y de desarrollo de proyectos para mejorar la investigación y la capacitación docente, entre otros tópicos (Ministerio de Educación, 2021).

En México, como se ha puntualizado previamente, el currículum de las escuelas normales se encuentra centralizado y diversificado, aunque con componentes comunes, conforme al nivel educativo al que se desea incorporar el estudiante. Es así como con base en un acuerdo de 2018 se diseñaron los planes de estudios de las siguientes licenciaturas: educación primaria, primaria indígena, educación preescolar indígena y telesecundaria, además de los específicos para la educación secundaria baja: español, geografía, matemáticas, física, historia, química, biología, formación ética y ciudadana, inglés, inclusión educativa y educación física. Por lo que se refiere a la formación docente de preescolar y primaria y las diferentes especialidades de educación secundaria es posible señalar que el plan de estudios se encuentra conformado por 4 trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y cursos optativos. El primero comprende elementos de corte pedagógico; el segundo busca reforzar los conocimientos disciplinares que se enseñan en el preescolar y la primaria, mientras que el tercero conduce a la iniciación del trabajo docente durante los cuatro años de formación (Granados, 2018).

El modelo curricular de formación inicial de los docentes peruanos se encuentra articulado con el currículum de educación básica y el proyecto educativo nacional. Actualmente se encuentra organizado con base en competencias profesionales docentes en varios ámbitos: preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los alumnos, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y desarrollo personal e identidad docente. La formación se basa en un diseño curricular común que busca atender las demandas del sistema educativo. Los componentes curriculares se encuentran organizados a partir de tres ámbitos: de formación general, de formación específica y de

formación en práctica e investigación; el primero se desarrolla sobre todo durante los primeros años de la formación, mientras que el componente de formación específica se encuentra escasamente presente en los cursos iniciales para alcanzar una gran presencia en los finales. Por lo que se refiere a la formación en práctica e investigación, esta se despliega a lo largo de los cinco años formativos con la finalidad de propiciar a los estudiantes un aprendizaje situado en escenarios reales a partir de la articulación de los cursos generales y específicos y las competencias relacionadas con la investigación.

El currículum de la formación inicial docente en Uruguay contempla en general tres núcleos que se cursan durante los cuatro años de la licenciatura: un núcleo de formación profesional común, un núcleo de formación específica y el relativo a Didáctica y práctica docente. Sin embargo, hay distinciones según el nivel educativo para el que se pretende formar a los estudiantes. Respecto a la escuela primaria, se mantienen puntualmente los tres núcleos formativos, a diferencia del relativo al de la primera infancia, en el que, si bien la licenciatura se cursa en cuatro años, existe un nivel intermedio de asistente técnico, cuyo título se obtiene al cursar el segundo año. Finalmente, para la formación de docentes de la educación media básica y media superior se ofrece la carrera denominada de profesorado, la cual incluye muy diversas especialidades como astronomía, biología, geografía, comunicación, etcétera.

En Venezuela, en el modelo curricular de la formación inicial de educadores se contemplan tres planos: el teórico, que incluye conocimientos filosóficos, políticos, sociales, pedagógicos y científicos; el empírico, a partir del cual se busca el acercamiento a las situaciones reales de la escuela y las comunidades; y el tercero, denominado de contraste, por el que se confronta la teoría y la realidad. Por otra parte, la estructura curricular se conforma de cuatro componentes: el sociocultural bolivariano, el pedagógico, el especializado para la educación bolivariana y el de vinculación pedagógica, en todos los cuales se pretende articular los tres planos citados previamente con base en una articulación dialéctica de los cuatro componentes a fin de lograr la formación del profesional de la educación.

A modo de cierre

Pese a todas las reformas emprendidas en la región latinoamericana sobre la formación inicial docente, el debate sobre las políticas tendentes a mejorar la preparación de los profesionales de la docencia se mantiene vigente

tanto por parte de los organismos multilaterales como de los gobiernos locales y los especialistas del campo. Efectivamente, con matices muy diversos, numerosos cambios han sido emprendidos desde fines del siglo pasado y hasta la fecha en torno a la formación inicial del profesorado, entre los que destacan: el establecimiento de nuevos marcos jurídico-normativos, la instalación de los programas de formación docente en el nivel terciario, la creación de nuevas instituciones, la incorporación de programas formativos en las clásicas universidades, las reformulaciones curriculares y el establecimiento de proyectos curriculares centralizados, la ampliación de los años formativos, análogamente a muchos otros.

En el complejo y heterogéneo escenario de América Latina, la formación inicial representa el primer eslabón de aquellos que posteriormente estarán a cargo de las futuras generaciones, razón por la cual la cuestión de la docencia y del docente ha ocupado y continúa ocupando hasta la actualidad un elemento central en las agendas educativas de los países de la región.

La temática de la formación inicial y sus vínculos con la calidad se encuentra signada por un amplio conjunto de dimensiones, comenzando por las políticas que los ministerios de educación establecen para los profesionales de la educación, si reiteramos el hecho de que los docentes continúan estando presentes en el debate nacional e internacional ante la imposibilidad de dar una solución unívoca, una respuesta uniforme, a la compleja problemática de la diversidad y especificidad propia de los sistemas educativos latinoamericanos. Sin duda alguna, es urgente revisar, en principio, las instituciones formadoras y las particularidades de las instituciones escolares en las que trabajan los docentes, a fin de que ellos no solo manejen conocimientos, habilidades o competencias, sino que estos se encuentren integrados en las prácticas áulicas, en el quehacer cotidiano, marcado siempre por la imprevisibilidad, la interculturalidad y la heterogeneidad de cara a los diferentes contextos socioculturales y educativos en que el profesorado se desempeña.

Los modelos formativos y los currícula, incluso los recientemente reformulados, requieren ser replanteados a la luz de las débiles relaciones que hoy por hoy, gracias a su autonomía, mantienen las universidades con los diferentes niveles de los sistemas educativos. En efecto, a diferencia de las escuelas normales, estas preservaron a lo largo de su devenir histórico su vinculación con la educación preescolar, primaria y secundaria baja, vinculación que en algunos países se sostiene en los nuevos institutos de formación inicial, pero, reiteramos, de forma muy desvanecida en las instituciones universitarias.

Por otra parte, si bien la inscripción de la formación inicial docente en el nivel terciario ha sido una política supranacional atinada para elevar la

calidad de la preparación del profesorado e introducirlo en el campo de la investigación, la vinculación teoría-práctica, específicamente en los espacios universitarios, prevalece como un desafío ante la falta de conexión entre la realidad de las aulas de la educación fundamental y la recreación de los saberes teóricos en los espacios formativos. Con el objetivo de garantizar el mejor desempeño de los futuros docentes, la entrada de los estudiantes a situaciones reales de trabajo tendrá que efectuarse de manera progresiva en las aulas de práctica con el acompañamiento de profesores, de tutores o de personal especializado, todos ellos capaces de apoyarlos a partir de la reflexión y el cuestionamiento sobre los problemas de disciplina, de la organización del trabajo, de la heterogeneidad del alumnado, de la diversidad de intereses de los estudiantes, entre muchos tópicos.

Es de destacar que los docentes no son técnicos que aplican los conocimientos aprendidos en las instituciones formadoras, como tampoco aplicadores de métodos pedagógicos prescritos en los planes y programas de estudio. Como subraya Tardif con base en las ideas de Schon (2012, 51): “[...] la actividad profesional docente no entra en el modelo de las ciencias aplicadas [...] porque es en gran parte improvisada y construida sobre la marcha, sobre su desarrollo [...] cada situación práctica es singular y exige una reflexión en y sobre la acción, acción que en parte es construida por el docente, quien debe otorgarle sentido”.

En fin, la formación inicial es una temática compleja que convoca a los tomadores de decisiones a interrogarse sobre las múltiples dimensiones vinculadas con la docencia sin olvidar que esta nunca podrá estar totalmente regulada con base en prescripciones, debido a que, como arriba se precisó, las prácticas docentes son complejas, singulares y únicas, signadas siempre por la imprevisibilidad que caracteriza las acciones y las palabras de los hombres.

BIBLIOGRAFÍA



a) Fuentes de información general

Administración Nacional de Educación Pública, *Censo Nacional Docente 2018. Informe de Resultados* [en línea]. Montevideo, Consejo Directivo Central-Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2018. <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO_Nacional_Docente_LIBRO.pdf>. [Consulta: 10 de marzo, 2021.]

Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación, *Carreras* [en línea]. Montevideo, 2020. <<https://pcentrales.anep.edu.uy/oferta-educativa>>. [Consulta: 27 de agosto, 2021.]

ALLIAUD, Andrea y Lea Vezub, “La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos”, en *Cuadernos de Investigación Educativa* [en línea]. Montevideo, Universidad ORT Uruguay, vol. 5, núm. 20, 2014. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367406>>. [Consulta: 28 de marzo, 2021.]

ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994*. México: Secretaría de Educación Pública/Centro de Investigación y Docencia Económica, 1996.

Asamblea Legislativa Plurinacional, *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, núm. 70 [en línea]. La Paz, 2010. <<https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-norma>>.

tivos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf>. [Consulta: 12 de noviembre 2019.]

AVELAR, Marina, “Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas”, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas [en línea]. Arizona State University, 2016, vol. 24, núm. 24, pp. 1-15. <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>>. [Consulta: 6 de abril, 2022.]

BALL, Stephen, “Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas”, en *Propuesta educativa* [en línea]. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2011, vol. 2, núm. 36, pp. 25-34. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707004>>. [Consulta: 6 de febrero, 2022.]

— | “Performatividad y fabricación en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa”, en *Revista Pedagogía y Saberes* [en línea]. Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2013, num. 38, pp. 103-113. <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2143/2036>>. [Consulta: 13 de febrero, 2022.]

— | “Gobernanza neoliberal y democracia patológica”, en Jordi Collet, Antoni Tort, Stephen Ball, A. Viñao, J. Subirats, A. Wilkins, L. Lázaro, J. Feu, N. Simó, C. Serra, J. Canimas (coords.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador*, Madrid, Morata, 2016, pp. 34-60.

BAKER ROBBINS, Melanie, *Los docentes en el SABER del Banco Mundial* [en línea]. Internacional de la Educación, 2019, s/p. <<https://acc2021.ei-ie.org/es/item/23129:los-docentes-en-el-saber-del-banco-mundial-por-melanie-baker-robbins>>. [Consulta: 12 de marzo, 2022.]

BANCEL, Daniel, *Rapport public. Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres ; rapport à Lionel Jospin* [en línea]. Paris, République Française, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1989. <<https://www.vie-publique.fr/rapport/25792-creer-une-nouvelle-dynamique-de-la-formation-des-maitres-rapport-lio>>. [Consulta: 12 de mayo, 2021.]

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial, *Aprendizaje para todos Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo* [en línea]. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2011, 10 pp. <https://virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf>. [Consulta: 12 de diciembre, 2021.]

BEECH, Jason y Meo, Analía Inés, “Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina”, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas [en línea]. Arizona State University, 2016, vol. 24, núm. 24, pp. 1-15. <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>>. [Consulta: 6 de marzo, 2022.]

BOURDONCLE, Raymond, “Universitarisation”, en *Recherche & Formation* [en línea]. Lyon, École Normale Supérieure de Lyon, 2007. <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/945>>. [Consulta: 15 de junio, 2021.]

- CALVO, Gloria, *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina* [en línea]. Buenos Aires, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2020. <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Pol%C3%ADticas%20del%20sector%20docente%20en%20los%20sistemas%20educativos%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20-%20EA.pdf>>. [Consulta: 16 de junio, 2021.]
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), *Banco Mundial: Lineamientos para educación y proyectos financiados en América Latina y el Caribe* [en línea]. São Paulo, CLADE, 2021, 93 pp. <<https://redclade.org/publicaciones/banco-mundial-lineamientos-para-educacion-y-proyectos-financiados-en-america-latina-y-el-caribe/>>. [Consulta: 16 de marzo, 2022.]
- Congreso Argentino, *Ley de Educación Superior*, No. 24.251 [en línea]. Buenos Aires, agosto 7 de 1995. <<https://cdh.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/sites/3/2018/01/Ley-24.521.pdf>>. [Consulta: 23 de noviembre, 2020.]
- Congreso de la República de Colombia, *Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación* [en línea]. Bogotá, 1994. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Consulta: 17 de noviembre, 2019.]
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, “Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. México, 30 de septiembre, 2019. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>. [Consulta: 13 de junio, 2020.]
- DAVINI, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- DevTech Systems, Universidad Católica Andrés Bello, ANOVA y Fundación Carvajal, *Diagnóstico de educación básica en Venezuela: Reporte Final* [en línea]. Caracas, 2021. <https://eneed-venezuela.org/wp-content/uploads/VNZ_Education_Diagnostic_spanish.pdf>. [Consulta: 19 de diciembre, 2021.]
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- DUCOING WATTY, Patricia, *Sistemas educativos latinoamericanos*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, 297 pp.
- FALUS, Lucila y Mariela Goldberg, *Perfil de los docentes en América Latina. Cuaderno 09* [en línea]. Buenos Aires, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-UNESCO-IIPE, 2019. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370958>>. [Consulta: 14 de abril, 2021.]
- FELDFEBER, Myriam, “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina”, en *Educação y Sociedade* [en línea]. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2007, vol. 28, núm. 99, pp. 444-465. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200008>>. [Consulta: 18 de enero, 2022.]

- FONTDEVILA, Clara y Verger, Antoni, *El discurso ambiguo del Banco Mundial respecto a los docentes. Un análisis de diez años de préstamos y asesoramiento* [en línea]. Internacional de la Educación, 2015, 10 pp. <<https://acc2021.ei-ie.org/es/item/25765:el-discurso-ambiguo-del-banco-mundial-respecto-a-los-docentes-un-analisis-de-diez-anos-de-prestamos-y-asesoramiento>>. [Consulta: 12 de febrero, 2022.]
- FRANCO, Francisco, “Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa”, en *Boletín Oficial del Estado* [en línea]. Madrid, 4 de agosto de 1970. <<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>>. [Consulta: 20 de abril, 2021.]
- GALAZZI, Laura, Gómez, Diana y Vázquez, Muriel, “Políticas mundializadas de formación docente: propuestas para una lectura filosófica”, en *Praxis y Saber* [en línea]. Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019, vol. 10, núm. 22, pp. 19-43. <<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9308>>. [Consulta: 12 de marzo, 2022.]
- GATTI, Bernardete A., “La formación inicial de profesores en Brasil”, en *TABANQUE, Revista pedagógica* [en línea]. Valladolid, Universidad de Valladolid, núm. 27, 2014. pp. 15-24. <<https://core.ac.uk/download/pdf/211100294.pdf>>. [Consulta: 16 de mayo, 2021.]
- GIMENO SACRISTÁN, José, “Qué significa el currículum”, en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata, 2010. pp. 21-44.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “Anexo – resolución n° 2514-mecg/14”, en *Separata del Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires* [en línea]. Buenos Aires, núm. 4427 - 30/6/2014. <https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/res_2514_fd_edu_primaria_4.pdf>. [Consulta: 5 de junio, 2021.]
- GRANADOS ROLDÁN, Otto René, “Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican”, en *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. Ciudad de México, 3 de octubre de 2018. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0>. [Consulta: 26 de abril, 2021.]
- Grupo Banco Mundial, BIRF AIF, *Educación: panorama general* [en línea]. 18 de abril, 2022. <<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#2>> [Consulta: 20 de diciembre, 2021.]
- HENRIQUE ARCAS, Paulo, *La formación docente inicial y continua en Brasil. Informe Final*, [en línea]. <<https://silo.tips/download/la-formacion-docente-inicial-y-continua-en-brasil-informe-final-paulo-henrique-a#:~:text=La%20pol%C3%ADtica%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20Brasil&text=La%20responsabilidad%20por%20la%20oferta,regularlas%20en%20las%20universidades%20privadas>>. [Consulta: 19 de mayo, 2021.]
- Internacional de la Educación para América Latina, *Tendencias en educación. Comercio educativo: entramados políticos, económicos e ideológicos para comercializar un derecho* [en línea]. San José de Costa Rica, Internacional de la Educación para

- América Latina, 2018, 96 pp. <<https://observatorioeducacion.org/tendencias-en-educacion-2018>>. [Consulta: 20 de febrero, 2022.]
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, *Estadísticas. Educación* [en línea]. Lima, 2021. <<https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>> [Consulta: 8 de mayo, 2021.]
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022* [en línea]. Ciudad de México, 2022. <<https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>>. [Consulta: 7 de abril, 2021.]
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. *Cargos docentes de educación común por nivel de enseñanza, según provincia* [en línea]. Buenos Aires, República de Argentina, 2020. <<https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-98>>. [Consulta: 9 de mayo, 2021.]
- LACALLE, Luis *et al.*, “Decreto No. 338/20”, en *Normativa y Avisos Legales del Uruguay* [en línea]. Uruguay, IMPO, 2020. <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/338-2020>>. [Consulta: 23 de junio, 2021.]
- Ministerio de Educación. Perú, *Diseño curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente* [en línea]. Lima, MINEDU, 2019, <<http://www.minedu.gob.pe/superior-pedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>>. [Consulta: 30 de mayo, 2021.]
- Ministerio de Educación del Perú, *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes* [en línea]. Lima, MINEDU, 2012, 57 pp. <http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeño_docente.pdf>. [Consulta: 11 de noviembre, 2021.]
- Ministerio de Educación Argentina, *Instituto Nacional de Formación Docente*, [en línea]. Buenos Aires, 2022. <<https://red.infed.edu.ar/institucional/>>. [Consulta: 17 de abril, 2021.]
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. [em línea]. Brasília <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rep002-19/file>>. [Consulta: 4 de marzo, 2021.]
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, *Currículo de formación de maestras y maestros del sistema educativo plurinacional*, [en línea]. La Paz, Ministerio de Educación, 2010, 133 p. <<https://cupdf.com/document/curriculo-de-formacion-de-maestras-y-maestros.html>>. [Consulta: 20 de junio, 2021.]
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, *Directorio. Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional* [en línea]. La Paz, 2018. <<https://drive.google.com/file/d/1u82UaMvBHGn31w2HtmSHXqfDrvJxPS1Y/view>>. [Consulta: 20 de mayo, 2021.]
- Ministerio de Educación Nacional. Estado Plurinacional de Bolivia, *Dossier de Estadísticas e indicadores educativos. Subsistema de Educación Regular (Periodo 2000-*

- 2014), [en línea]. La Paz, Dirección General de Planeación, 2015. <<https://seie.minedu.gov.bo/pdfs/Dossier2014.pdf>>. [Consulta, 12 de mayo, 2021.]
- Ministerio de Educación y Cultura, *Anuario Estadístico de Educación 2020*, [en línea]. Montevideo, División de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación y Cultura, 2022. <<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2020>>, [Consulta, 20 de junio, 2021.]
- Ministerio de Educación Nacional, *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior* [en línea]. Bogotá, 2021. <<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235585:Sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior>>. [Consulta: 20 de mayo, 2021.]
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. *Preguntas de las ENS sobre las condiciones de calidad*. [en línea]. Bogotá, 2010. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-208800_archivo_pdf_preguntas_julio1.pdf>. [Consulta: 19 de mayo, 2021.]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela, *Estadísticas educativas, 1988/1989-2017/2018* [en línea]. Caracas, Dirección General de la Oficina Estratégica de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas, 2020. <<http://www.ine.gov.ve/documentos/Social/Educacion/pdf/EstadisticasEducativas19881989-20172018.pdf>>. [Consulta: 15 de junio, 2021.]
- Ministerio de Educación. República de Venezuela, *Resolución No. 01*, [en línea]. Caracas, 5 de enero, 1996. <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-9.pdf>>. [Consulta: 21 de junio, 2021.]
- Naciones Unidas, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*, [en línea]. Santiago de Chile, 2018. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf>. [Consulta: 21 de junio, 2021.]
- NIN, Rodolfo y Hugo Rodríguez, “Ley No. 18.437. Ley General de Educación”, en *Diario Oficial. No. 27654*. [en línea]. Montevideo, enero 16, 2009. <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>>. [Consulta: 9 de enero, 2019.]
- NOGUEIRA BARROS, Jones, Carmen Pineda Nebot y Herbert Cristhiano Pinheiro de Andrade, “El Plan Nacional de Educación Brasileña (2014-2024)”, en *Research, Society and Development*, [en línea]. Itajubá, Minas Gerais, Universidade Federal de Itajubá, vol. 7, núm. 4, 2018. pp. 1-21, 2018. <<https://www.redalyc.org/journal/5606/560659011002/html/>>. [Consulta: 19 de mayo, 2021.]
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina. Análisis comparado de siete casos nacionales* [en línea]. Santiago de Chile, Estrategia Regional sobre Docentes OREALC-UNESCO, 2018, 101 pp. <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17604>>. [Consulta: 28 de marzo, 2022.]
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes*

de la *Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016* [en línea]. Santiago, OREALC/UNESCO, 2016, 79 pp. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa>. [Consulta: 10 de marzo, 2022.]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “El mundo necesita casi 69 millones de Nuevos docentes para alcanzar las metas Educativas 2030”, en *Hoja Informativa del UIS* [en línea]. Montréal, Instituto de Estadística, 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124_spa#:~:text=El%20Mundo%20necesita%20casi%2069,objetivos%20de%20Educa%C3%B3n%20de%202030>. [Consulta: 27 de abril, 2021.]

—| *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes* [en línea]. París, UNESCO 2000, 20 pp. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa>. [Consulta: 12 de marzo, 2022.]

—| *Guía para el desarrollo de políticas docentes. Capítulo 2. Contextualización* [en línea]. UNESCO, 2021, 90 pp. <<https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=165461§ion=3.9>>. [Consulta: 28 de marzo, 2022.]

—| *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Informe final* [en línea]. Santiago de Chile, UNESCO, 2002, 145 pp. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131657_spa>. [Consulta: 18 de marzo, 2022.]

—| *Declaración mundial de educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* [en línea]. París, UNESCO, 1994, 25 pp. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa>. [Consulta: 11 de marzo, 2022.]

—| *Guía para el desarrollo de políticas docentes* [en línea]. París, 2020. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>>. [Consulta: 27 de junio, 2021.]

—| y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción* [en línea]. París, 2020. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>>. [Consulta: 19 de abril, 2021.]

—| *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros* [en línea]. París, 2019. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>>. [Consulta: 19 de marzo, 2021.] París, 2020. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>>. [Consulta: 21 de mayo, 2021.]

—| *World teachers'day* [en línea]. Montréal, 5 de octubre, 2019. <<https://www.unesco.org/en/days/teachers>>. [Consulta: 22 de mayo, 2021.]

—| Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, *Indica-*

dores estadísticos [en línea]. Buenos Aires, s/f. <<https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>>. [Consulta: 28 de mayo, 2021.]

— y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000*, [en línea]. Santiago de Chile, 2001. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147439>>. [Consulta: 27 de abril, 2021.]

— y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*, [en línea]. Santiago de Chile, 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa>. [Consulta: 27 de abril, 2021.]

— y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*, [en línea] Santiago de Chile, 2016. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>>. [Consulta: 18 de abril, 2021.]

— y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* [en línea]. Santiago de Chile, 2013. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>>. [Consulta, 28 de abril, 2021.]

— Organización Internacional del Trabajo, *La recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente*, [en línea]. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1966. <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--americas/--ro-lima/documents/publication/wcms_531414.pdf>. [Consulta: 11 de junio, 2021.]

— y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, *Estrategia Regional sobre docentes. Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe* [en línea]. Santiago de Chile, 2016. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157?posInSet=113&queryId=a963eac8-444d-43fc-9079-e045ba67d25a>>. [Consulta: 20 de mayo, 2021.]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Sistema de Información de Tendencias en América Latina, *Indicadores estadísticos* [en línea]. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, <<https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>>. [Consulta: 15 de marzo, 2021.]

— Sistema de Información de Tendencias en América Latina, *Docentes* [en línea]. Buenos Aires, 2019. <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_docentes_20190619.pdf>. [Consulta: 13 de abril, 2021.]

Organización de los Estados Americanos, *Red Interamericana de Educación Docente: Informe Anual 2019*, [en línea]. SG/OEA 2019, 46 pp. <<https://www.oas.org/es/ried/>>

- PDF/RIED%20Reporte%20Mayo%20Ago%202019.pdf>. [Consulta: 10 de marzo, 2022.]
- Organización de los Estados Americanos, Comisión Interamericana de Educación, [en línea]. OEA. <<https://www.oas.org/es/sedi/dhdee/cie.asp>>. [Consulta: 10 de marzo, 2022.]
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, [en línea]. Madrid, OEI, 2010, 271 pp. <<http://www.redage.org/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los>>. [Consulta: 20 de marzo, 2022.]
- | “Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción Regional, ‘Educación para todos en las Américas’”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea]. Organización de Estados Iberoamericanos, 2000, núm. 22, pp. 161-181 <<https://rioeoi.org/RIE/article/view/1027>>. [Consulta: 12 de abril, 2022.]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), *Talis 2018. Marco conceptual*, [en línea]. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica, 2019, 135 pp. <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23447/19/00>>. [Consulta: 11 de abril, 2022.]
- | “*Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*”, [en línea]. OCDE, 2009, 273 pp. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es>. [Consulta: 16 de abril, 2022.]
- | *OCDE. Mejores políticas para una vida mejor* [en línea]. OCDE, <<https://www.oecd.org/acerca/>>. [Consulta: 20 de febrero, 2022.]
- PRATS, Joaquim, “Qué explica el éxito mediático del Informe PISA”, en *Escuela 3, opinión*, [en línea]. Madrid, núm. 3.889 <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/exito_mediatico_informe_pisa.pdf>. [Consulta: 29 de marzo, 2022.]
- Presidência da República, *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, [en línea], Brasilia, Casa Civil, 2019. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. [Consulta: 3 de diciembre, 2021.]
- ROBALINO CAMPOS, Magaly, “¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”, en *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* [en línea]. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 2005 núm. 1. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>>. [Consulta: 13 de mayo, 2021.]
- RODRÍGUEZ PINZÓN, Erika, *Reuniones Ministeriales y Sectoriales y su contribución a las Cumbres Iberoamericanas en el periodo 2014-2021*, [en línea]. Madrid, Secretaría General Iberoamericana, 2021, 66 pp. <<https://www.segib.org/?document=reuniones-ministeriales-y-sectoriales-y-su-contribucion-a-las-cumbres-iberoamericanas-en-el-periodo-2014-2021>>. [Consulta: 29 de marzo, 2022.]

- Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), *El Sistema Iberoamericano. La cooperación al servicio de la comunidad*, [en línea]. Madrid, Secretaría General Iberoamericana, 2006, 66 pp. <https://www.segib.org/informeCODEI/assets/InformeCODEI_SEGIB.pdf>. [Consulta: 29 de marzo, 2022.]
- Senado de la Nación Argentina, *Ley No. 26.206. Ley de Educación Nacional*, [en línea]. Buenos Aires, 2006. <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>. [Consulta: 5 de diciembre, 2019.]
- TARDIF, Maurice, «Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le ‘praticien réflexif’ à la lumière des traditions de la pensée réflexive», en Maurice Tardif, Cecilia Borgès et Annie Malo (sous la direction), *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?*, Bruxelles, De Boeck, 2012, pp. 47-71.
- TEDESCO, Juan Carlos, *Profesionalización y Capacitación docente*, [en línea]. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, s/f. <<https://studylib.es/doc/4644980/profesionalizaci%C3%B3n-y-capacitaci%C3%B3n-docente>>. [Consulta: 22 de mayo, 2021.]
- The World Bank, *Banco de datos. Estadísticas de educación*, [en línea]. Grupo del Banco Mundial, 2021. <https://databank.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR?id=c755d342&report_name=EdStats_Indicators_Report&populartype=series>. [Consulta: 7 de mayo, 2021.]
- TOLEDO, Alejandro, *Ley General de Educación No. 28044*, [en línea]. Lima, 18 de julio, 2003. <http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf>. [Consulta: 11 de junio, 2021.]
- TORUNIER, Barbara y Chloé Chimier, Davil Childress e Ieva Raudonyté, *Reformas de la carrera docente: aprender de la experiencia* [en línea]. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, 2019. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375605>>. [Consulta: 8 de mayo, 2021.]
- VERGER, Antoni y Xavier Bonal, “La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “Aprendizaje para todos””, en *Educação y Sociedade*, [en línea]. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011, vol. 32, núm. 117, pp. 911-932. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400002>>. [Consulta: 06 de marzo, 2022.]
- World Data on Education, *Bolivia*, [en línea]. UESCO-IBE. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Bolivia/Bolivia.pdf>. [Consulta: 17 de mayo, 2021.]

b) Fuentes de información sobre los casos de estudio

Caso Argentina

- ALLIAUD, Andrea, “La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación” en *Itinerarios Educativos*, [en línea], Argentina, Universi-

- dad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, 6, 6, 197-214, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240>>. [Consulta: 4 de octubre, 2022.]
- _____ | (coord.), *Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires, OEI-Teseo, 2014.
- _____ | y Lea Vezub, “La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos” en *Cuadernos de Investigación Educativa*, [en línea]. Montevideo, Universidad ORT Uruguay, Vol. 5, N° 20, 31-46. 2014. DOI: <<https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>>. [Consulta: 8 de octubre, 2022.]
- BARBOZA, Lidia y María Catalina Nosiglia, “La regulación de la Formación Docente: estudio comparado Argentina-Uruguay”, en *Colección Avances de Investigación*, [en línea]. Montevideo, Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011. <https://www.fhuce.edu.uy/images/biblioteca/avances_investigacion/2011/Docentes/barboza%20lidia_nosiglia%20catalina.%20a%20regulacion.pdf>. [Consulta: 12 de septiembre, 2022.]
- BURNS, Bárbara y Javier Luque, *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C., Banco Mundial, 2014.
- CÁMPOLI, Óscar, *La formación docente en la república argentina*, [en línea] Argentina, ISEALC-UNESCO, Secretaría de Políticas Universitarias, 2004. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149470>>. [Consulta: 20 de septiembre, 2022.]
- COBANO, Verónica Carmen; Vicente Llorent y María Navarro, “La formación inicial de los profesionales de la educación infantil en Inglaterra, Francia y España” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, [en línea]. Granada, España, Universidad de Granada, vol. 24, No. 2, 2020. <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14091>>. [Consulta: 4 de octubre, 2022.]
- Consejo Federal de Cultura y Educación, *Resolución 223/04*, [en línea]. Buenos Aires, 11 de agosto, 2004. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_223-04.pdf>. [Consulta: 2 de junio, 2022.]
- Consejo Federal de Cultura y Educación, *Resolución 241/05*, [en línea]. Buenos Aires, 15 de junio, 2005. <<https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/24105.pdf>>. [Consulta: 2 de junio, 2022.]
- Consejo Federal de Educación, *Resolución 23/07*, [en línea]. Buenos Aires, 7 de noviembre, 2007. <<https://cedoc.infed.edu.ar/review/res-cfe-no-23-07-plan-nacional-de-formacion-docente-2007-2010-anexo>>. [Consulta: 2 de junio, 2022.]
- Consejo Federal de Educación, *Resolución No. 24/07*, [en línea]. Buenos Aires, 7 de noviembre, 2007. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf>. [Consulta: 2 de junio, 2022.]

- Consejo Federal de Educación, *Resolución No. 30/07*, [en línea]. Buenos Aires, 29 de noviembre, 2007. <<https://cedoc.infed.edu.ar/review/res-cfe-no-30-07/>>. [Consulta: 2 de junio, 2022.]
- Congreso de la Nación, *Ley N° 26.206*, [en línea]. Buenos Aires, 27 de diciembre, 2006. <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>. [Consulta: 1 de junio, 2022.]
- Congreso de la Nación, *Ley N° 24.195*, [en línea]. Buenos Aires, 29 de abril, 1993. <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf>. [Consulta: 3 de junio, 2022.]
- Congreso de la Nación, *Ley N° 24.521*, [en línea]. Buenos Aires, 7 de agosto, 1995. <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-9999/25394/texact.htm>>. [Consulta: 3 de junio, 2022.]
- Congreso de la Nación, *Ley N° 24.049*, [en línea]. Buenos Aires, 6 de diciembre, 1991. <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>>. [Consulta: 3 de junio, 2022.]
- DAVINI, María Cristina, *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- GARCÍA, María Virginia y María Laura Pico, “Políticas de formación docente inicial: reflexiones sobre la experiencia argentina”, en *Journal of Supranational Policies of Education*, [en línea] Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, n° 6, 70-86, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.15366/jospoe2017.6>>. [Consulta: 1 de junio, 2022.]
- Instituto Nacional de Formación Docente, *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación, 2016.
- MORENO, Tiburcio, “El currículum de la educación secundaria argentina” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea]. Ciudad de México, COMIE, 22(73), 613-636, 2017. <<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/issue/view/2>>. [Consulta: 3 de junio, 2022.]
- PÉREZ, Ángel, “Ser docente en la complejidad. Cualidades humanas y competencias profesionales. Ideas para el debate sobre un marco de competencias profesionales docentes”, en *El diario de la educación*, [en línea]. Fundación Periodismo Plural, Madrid, 2022. <<https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2022/03/07/ser-docente-en-la-complejidad-cualidades-humanas-y-competencias-profesionales/>>. [Consulta: 4 de octubre, 2022.]
- UNESCO-OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, [en línea]. Santiago de Chile, CEPPE-UNESCO, 2013. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>>. [Consulta: 14 de agosto, 2022.]

- _____ | *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, [en línea]. Santiago de Chile, CEPPE-UNESCO, 2014. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>>. [Consulta: 18 de septiembre, 2022.]
- VAILLANT, Denise, “Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas”, en *Revista Española de Educación Comparada*, [en línea] Madrid, Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 22, pp. 185-206, 2013. <<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>>. [Consulta: 3 de junio, 2022.]
- _____ | “Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos” [19-40], en Garrido, José; Vega, Vanessa y Bustos, Andrea, coord., *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente*. Valparaíso, Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017.
- _____ | y Carlos Marcelo, *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid, Narcea, 2015.
- VEZUB, Lea, *Las políticas de formación docente continua en América Latina: mapeo exploratorio en 13 países*, [en línea]. SERIE: Análisis Comparativos de Políticas de Educación. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2019. <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>>. [Consulta: 1 de junio, 2022.]
- _____ | “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, [en línea]. Granada, España, Universidad de Granada, 11, 1, 2007. <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>>. [Consulta: 4 de octubre, 2022.]

Caso Bolivia

- Asamblea Constituyente, “Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB)”, en *Ministerio de Educación de Bolivia* [en línea]. La Paz, 09 de Febrero, 2009. <https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1525:constitucion-politica-del-estado&catid=233&Itemid=933>. [Consulta: 20 de julio, 2021.]
- Asamblea Legislativa Plurinacional, “Ley N° 070 de 2010. Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, [en línea]. La Paz, 20 de diciembre, 2010. <<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/descargarPdf/138872>>. [Consulta: 15 de junio, 2021.]

- CAJÍAS DE LA VEGA, Magdalena, *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. La Paz, Fundación PIEB, 2011. 121 pp.
- Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE) y Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), *El currículo regionalizado de la nación quechua: una experiencia emancipadora para erradicar desigualdades en Bolivia* [en línea]. São Paulo, CLADE, 2019. 32 pp. <<https://redclade.org/publicaciones/el-curriculo-regionalizado-de-la-nacion-quechua-una-experiencia-emancipadora-para-erradicar-desigualdades-en-bolivia/>>. [Consulta: 4 de agosto, 2021.]
- Congreso Nacional de Bolivia, “Ley N° 1565. Ley de Reforma Educativa”, en *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, [en línea]. La Paz, 07 de julio, 1994. <<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/edicions/view/1838>>. [Consulta: 15 de junio, 2021.]
- CUENCA, Ricardo, *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, [en línea]. Santiago de Chile, UNESCO, 2005. 52 pp. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>>. [Consulta: 04 de agosto, 2021.]
- ESTÉVEZ RUBÍN DE CELIS, Juan Ignacio, “La hegemonía revolucionaria en Bolivia: el MNR y La Revolución de 1952”, en *Reflexión política*, [en línea]. Bucaramanga, Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2019, vol. 21. núm. 43, pp. 22-35. <<https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3419>>. [Consulta: 06 de julio, 2020.]
- GÓMEZ LEYTON, Juan Carlos, “Bolivia: Un Estado, una Nación y una Democracia: ¿Poscolonial o Anticolonial?”, en Gómez Leyton, *Bolivia Hoy: ¿Una Democracia Poscolonial o Anticolonial? Seis estudios y una bibliografía seleccionada 1990-2016*, Santiago de Chile, Escaparate Ediciones SPA, 2007, pp. 11-26.
- Junta Militar de Gobierno, “Estatuto sobre Educación Pública de 1930”, en *Portal Jurídico Ivox libre*, [en línea]. La Paz, 25 de julio, 1930. <<https://www.lexivox.org/norms/BO-DL-19300725.html>>. [Consulta: 10 de julio, 2021.]
- KLEIN, Herbert, *Historia mínima de Bolivia*, México, El Colegio de México, 2015. 407 pp.
- LOPES CARDOZO, Mieke, *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones*. La Paz, Fundación PIEB, 2012. 321 pp.
- LOZADA PEREIRA, Blithz, *La formación docente en Bolivia*. La Paz, IESALC-Ministerio de Educación, 2005. 320 pp.
- MARTÍNEZ, Françoise, “Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba”, en *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, [en línea]. Colombia, Universidad Tecnológica y Pedagógica, 2012, núm. 1, pp. 1-23. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1443>. [Consulta: 05 de agosto, 2021.]

- Ministerio de Educación, *Currículo de formación de maestras y maestros del sistema educativo plurinacional*, [en línea]. La Paz, Ministerio de Educación, 2011. 133 pp. <<https://cupdf.com/document/curriculo-de-formacion-de-maestras-y-maestros.html>>. [Consulta: 12 de junio, 2021.]
- Ministerio de Educación, *Currículo base del sistema educativo plurinacional*, [en línea]. La Paz, Ministerio de Educación, 2012. 62 pp. <<https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Currículo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf>>. [Consulta: 12 de junio, 2021.]
- Ministerio de Educación, *Unidad de Formación No.1. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*, [en línea]. La Paz, Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM, 2014. 64 pp. <https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=167:unidad-de-formacion-no-1-modelo-educativo-sociocomunitario-productivo&Itemid=1022>. [Consulta: 12 de junio, 2021.]
- Ministerio de Educación, *Revolución educativa con revolución docente*, [en línea]. La Paz, Colección Revolución Educativa, 2016. 197 pp. <<http://urrrh.minedu.gob.bo/biblio/book/59284>>. [Consulta: 12 de julio, 2021.]
- Ministerio de Educación, *Revolución educativa en Bolivia: La democratización del sistema educativo plurinacional y sus posibles efectos sociales*, [en línea]. La Paz, Ministerio de Educación, 2019. 177 pp. <http://seie.minedu.gob.bo/pdfs/REVOLUCION_EDUCATIVA.pdf>. [Consulta: 12 de mayo, 2021.]
- Ministerio de Educación, *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas*, [en línea]. La Paz, Ministerio de Educación, 2018. 516 pp. <<https://dgmapi.minedu.gob.bo/normativas/1625239932693.pdf>>. [Consulta: 21 de junio, 2021.]
- Ministerio de Educación, “Resolución Ministerial N° 0051”, en *Magisterio de Bolivia*, [en línea]. La Paz, 27 de enero, 2021. <<https://drive.google.com/file/d/1fEE54qtsPYKWQVDyuAKNLpyzu2EilRyN/view>>. [Consulta: 5 de mayo, 2021.]
- MONTES, Ismaél, “Decreto Supremo de 5 de junio”, en *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, [en línea]. Sucre, 05 de junio, 1909. <<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscarFecha/1909-06-05/1909-06-05>>. [Consulta: 15 de julio, 2021.]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*, [en línea]. Incheon. República de Corea, 2016. 84 pp. <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>>. [Consulta: 16 de agosto, 2021.]
- PAZ ESTENSORO, Víctor, “Código de la Educación Boliviana”, en *Portal Jurídico Ivox libre*, [en línea]. La Paz, 20 de enero, 1955. <<https://www.lexivox.org/norms/BO-DL-19550120.xhtml>>. [Consulta: 23 de julio, 2021.]

- PÉREZ, Elizardo, *Warisata. Escuela-Ayllu*, [en línea]. La Paz, Ministerio de Educación, 2015. 510 pp. <<https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/book/58276>> [Consulta: 21 de mayo, 2021.]
- PUIGGRÓS, Adriana, *La escuela, plataforma de la patria*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria, CLACSO, 2019. 136 pp.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia, *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2010. 80 pp.
- SILES ZUASO, Hernán, “Decreto supremo N° 04688, Reglamento del escalafón nacional del servicio de educación”, en *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, [en línea]. La Paz, 18 de Julio, 1957. <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar_comp/Educaci%C3%B3n/page:8>. [Consulta: 16 de julio, 2021.]
- TALAVERA SIMONI, María Luisa, *Formaciones y transformaciones. Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*, La Paz, CIDES-UMSA, Fundación PIEB, 2011. 254 pp.
- TANJA, Ernest y Schmalz, Stefan, *El primer gobierno de Evo Morales: un balance retrospectivo*, La Paz, Plural Editores, 2012. 399 pp.
- URIOSTE, Miguel, “Bolivia: de la recuperación democrática de 1982 a la agonía de los partidos y el nuevo protagonismo de las FF.AA.”, en *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, [en línea]. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004. año V, núm. 13. pp. 153-163. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110307021544/15CRAUrioste.pdf>>. [Consulta: 20 de junio, 2021.]

Caso Brasil

- ALMEIDA PRADO, Mauricio, *Planos de carreira de professores dos estados e do distrito federal em perspectiva comparada* [en línea]. Brasília, D.F, INEP-MEC, 2019, 71 pp. <<http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3885>>. [Consulta: 04 de octubre, 2021.]
- Assembleia Nacional Constituinte, *Constituição da República Federativa do Brasil*, [en línea]. Brasília, Senado Federal, 1988, 496 pp. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. [Consulta: 04 de agosto, 2021.]
- BARRETO DA CRUZ, Giseli, *O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais*, [en línea]. Tesis. Rio de Janeiro, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008, 302 pp. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11787/11787_1.PDF>. [Consulta: 04 de julio, 2021.]
- BARRETO, Leonardo y Fleischer, David, “Reformas políticas y democracias en Brasil”, en Zovatto, Daniel y Orozco Henríquez, Jesús (coordinadores), *Reforma política y*

- electoral en América Latina 1978-2007*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2008, pp. 315-352.
- CALLEGARI, Cesar, “Resolução Nº 2. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”, [en línea]. Brasília, 28 de maio, 2009. <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. [Consulta: 9 de noviembre, 2021.]
- CARDOSO, Fernando Henrique, “Lei 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, en *Câmara dos Deputados*, [en línea]. Brasília, 20 de dezembro, 1996. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. [Consulta: 15 de octubre de 2021.]
- CARDOSO, Fernando Henrique, “Decreto No 2.306, de 19 de agosto de 1997”, en *Câmara dos Deputados*, [en línea]. Brasília, 19 de agosto de 1997. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html>>. [Consulta: 15 de octubre, 2021.]
- CLEMENTINO, Ana Maria y Fraga Vieira, Livia, “Carreira e Avaliação Docente na Educação Básica no Brasil: Emergência de Novo Profissionalismo”, en *Sisyphus. Journal of Education*, [en línea]. Lisboa, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2020, vol. 8, núm. 1, pp. 55-78. <<https://doi.org/10.25749/sis.18989>>. [Consulta: 05 de septiembre, 2021.]
- DA SILVA FELIPE, Eliana, Ribeiro Cunha, Emmanuel y Peixoto de Brito, Ana Rosa, “O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil”, en *Práxis educacional*, [en línea]. Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021, vol. 17, núm. 46, pp. 1-25. <<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>>. [Consulta: 6 de octubre, 2021.]
- DE AGUIAR MARANHÃO, Éfrem, “Resolução CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação”, en *Normativas. Portal Democrático de Atos Normativos de Educação*, [en línea]. Brasília, 30 de setembro. 1999. <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN11999.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas>. [Consulta: 04 de octubre de 2021.]
- DE OLIVEIRA PANISSET, Ulysses, “Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal”, en *Ministério da Educação*, [en línea]. Brasília 19 de abril, 1999. <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999>>. [Consulta: 24 de octubre, 2021.]

- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Izquierdas del mundo, júnanse! y otros ensayos*, Buenos Aires, CLACSO, 2020. 232 pp.
- DINIZ PEREIRA, Júlio, “Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC- Formação”, en *Práxis educacional*, [en línea]. Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021, vol. 17, núm. 46, pp. 1-19. <<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>>. [Consulta: 6 de octubre, 2021.]
- DOS SANTOS, Theotonio, *Evolução histórica do Brasil. da colônia à crise da Nova República*, Petrópolis: Vozes, 1993. 302 pp.
- FELDFEBER, Myriam, “Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente “global””, en *Sisyphus. Journal of Education*, [en línea]. Lisboa, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2020, vol. 8, núm. 1, pp. 79-102. <<https://doi.org/10.25749/sis.19198>>. [Consulta: 6 de agosto, 2021.]
- FERREIRA, Amarílio y Bittar, Marisa, “A ditadura militar e a proletarização dos professores”, en *Educação y Sociedade*, [en línea]. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2006, vol. 27, núm. 97, pp. 1159-1179. <<https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?lang=pt>>. [Consulta: 20 de octubre, 2021.]
- FERREIRA CARDOSO NETO, Odorico y De Nez, Esgelaine, “Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas”, en *Interação*, [en línea]. Curitiba, 2021, vol. 21, núm. 3, pp. 121-144. <<https://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/117>>. [Consulta: 6 de octubre, 2021.]
- FERREIRA DA SILVA, Andreia, *Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)*, [en línea]. Tesis. Niterói, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2004. 392 pp. <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17069/Tese-Andreia%20Silva.pdf?sequence=1>>. [Consulta: 16 de agosto, 2021.]
- FREIRE, Paulo, *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, 102 pp.
- GATTI, Bernardete Angelina, Siqueira de Sá Barretto, Elba, Dalmazo Alfonso de André, Marli Eliza y Albieri de Almeida, Patrícia, *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, [em línea]. Brasília, UNESCO, 2019, 352 pp. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. [Consulta: 16 de julio, 2021.]
- GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1998, 290 pp.
- GONDIM DE OLIVEIRA, Kalina, *Concepções históricas e políticas da formação de professores no Brasil: um enfoque sobre as políticas dos governos FHC e Lula*, [en línea]. Tesis. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. 142 pp. <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19675>>. [Consulta: 24 de agosto, 2021.]
- GUIMARÃES DE CASTRO, Maria, “Resolução CNE/CP No 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de

- Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)", en *Ministerio da educação*, [en línea]. Brasília, 27 de outubro, 2020. <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>>. [Consulta: 24 de outubro, 2021.]
- IGLÉSIAS, Francisco, *Breve historia contemporánea del Brasil*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, 310 pp.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019*, [en línea]. Brasília, INEP, 2021, 120 pp. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-da-educacao-superior-2019>>. [Consulta: 2 de noviembre, 2021.]
- LINHARES, José, "Decreto Lei N° 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal", en *Câmara dos Deputados*, [en línea]. Brasília, 02 de janeiro, 1946 <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. [Consulta: 5 de noviembre, 2021.]
- LIZA CURI, Luiz Roberto, "Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" en *Ministério da Educação*, [en línea]. Brasília, 20 de dezembro, 2019. <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781>>. [Consulta: 5 de noviembre, 2021.]
- LULA DA SILVA, Luiz Ignácio, "Lei No 11.738, de 16 de julho de 2008. Lei do Piso Salarial", en *Câmara dos Deputados*, [en línea]. Brasília 16 de julho, 2008 <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-norma-pl.html>>. [Consulta: 6 de noviembre, 2021.]
-
- | "Lei No 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências", en *Câmara dos Deputados*, [en línea]. Brasília, 29 de dezembro, 2008. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html>>. [Consulta: 9 de octubre, 2021.]
- MARIM, Vlademir y Manso, Jesús, *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*, [en línea]. Salamanca: FahrenHouse, 2018, 197 pp. <<https://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/26>>. [Consulta: 2 de septiembre, 2021.]
- MARTINS DE OLIVEIRA, Dante, "Lei complementar N° 50, de 1 de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso", en *Leis*

- Estaduais*, [en línea]. Matto Grosso, 1 de outubro, 1998. <<https://leiestaduais.com.br/mt/lei-complementar-n-314-2008-mato-grosso-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-50-de-1-de-outubro-de-1998-que-dispoe-sobre-a-carreira-dos-profissionais-da-educacao-basica-do-estado-de-mato-grosso>>. [Consulta: 04 de octubre, 2021.]
- MERINO, Gabriel Esteban, “Del apogeo “Iulista” a la destitución de Dilma: el devenir nacional popular neodesarrollista en Brasil”, en *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, [en línea]. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2018, núm. 66, pp. 223-259. <<https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2018.66.56957>>. [Consulta: 6 de agosto, 2021.]
- OLIVEIRA, A. De Almeida, *O ensino público*, [en línea]. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, 373 pp. <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1072>>. [Consulta: 16 de septiembre, 2021.]
- OLIVEIRA DOS SANTOS, Edlamar y Batista Neto, José, “Concepções e práticas de formação continuada na educação básica”, en *Interritórios, Revista de Educação*, [en línea]. Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, 2016, vol. 2, núm. 3, pp. 101-120. <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/8692>>. [Consulta: 6 de septiembre, 2021.]
- PUIGGRÓS, Adriana, *La escuela, plataforma de la patria*, Buenos Aires, CLACSO, 2019, 136 pp.
- QUEIROZ GUEDES, Marilde, “Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas” em *Sul-Sul, Revista de Ciências Humanas e Sociais*, [en línea]. Bahia, Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2020, vol. 1, núm. 1, pp. 82-103. <<https://www.sumarios.org/artigo/pol%C3%ADtica-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-novas-diretrizes-e-base-nacional-comum-institu%C3%ADdas>>. [Consulta: 05 de noviembre, 2021.]
- ROUSSEFF, Dilma, “Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências”, en *Câmara dos deputados* [en línea]. Brasília, 01 de diciembre, 2014. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. [Consulta: 15 de octubre, 2021.]
- SAVIANI, Dermeval, “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, en *Revista Brasileira de Educação*, [en línea]. Rio de Janeiro, ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009, vol. 14, núm. 40, pp. 143-155. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. [Consulta: 25 de octubre, 2021.]
- SHARE, Donald y Mainwaring, Scott, “Transiciones vía transacción: la democratización en Brasil y en España”, en *Revista de Estudios Políticos*, [en línea]. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1986, núm. 49, pp. 87-135. <<http://>

- www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=3&IDN=207&IDA=16298. [Consulta: 20 de octubre, 2021.]
- SOUTHWELL, Myriam, *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*, Buenos Aires, CLACSO, 2021, 555 pp.
- TANURI, Leonor Maria, “História da formação de professores”, en *Revista Brasileira de Educação*, [en línea]. Rio de Janeiro, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, núm. 14, pp. 61-68. <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>>. [Consulta: 21 de octubre, 2021.]
- Todos pela educação, *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*, [en línea]. Brasília, 2020, 188 pp. <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-2020-todos-pela-educacao-e-editora-moderna-lancam-publicacao-com-dados-fundamentais-para-monitorar-o-ensino-brasileiro/>>. [Consulta: 19 de octubre, 2021.]
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *Formas de Ingresso*, [en línea]. Ministério da Educação: <<https://ufrb.edu.br/portal/formas-de-ingresso>>. [Consulta: 26 de octubre, 2021.]
- VARGAS, Getúlio, “Decreto Lei N° 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia”, en *Câmera dos deputados*, [en línea]. Brasília, 4 de abril, 1939. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. [Consulta: 15 de septiembre, 2021.]

Caso Colombia

- ABADÍA MÉNDEZ, Miguel, “Decreto 145 de 1927 sobre funcionamiento del Instituto Pedagógico para señoritas”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, año LXIII, núm. 20414, febrero de 1927. <<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1032539>>. [Consulta: 2 de septiembre, 2020.]
- ANGULO GONZÁLEZ, María Victoria, *Decreto Número 1236 de 14 de septiembre 2020*, [en línea]. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2020. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf>. [Consulta: 29 de octubre, 2020.]
- ANDRADE ÁLVAREZ, Margot, “Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración”, en *Revista de Historia regional y local*, [en línea]. Bogotá, vol. 3, núm. 6, jul.-dic. 2011. <<http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v3n6/v3n6a07.pdf>>. [Consulta: 2 de septiembre, 2020.]
- Assemblée Nationale, *Les droits de l’homme et du Citoyen de 1789*, [en línea]. Paris. <<https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>>. [Consulta: 15 de junio, 2021.]

- BÁEZ OSORIO, Miryam, “Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX”, en *EccoS Revista Científica*, [en línea]. Sao Paulo, vol. 7, núm. 2, 2005, pp. 427-450. <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf>>. [Consulta: 4 de agosto, 2020.]
- Banrepultural, “El Concordato de 1887: Los antecedentes, las negociaciones y el contenido del tratado con la Santa Sede”, en *Biblioteca virtual*, [en línea]. Colombia, Banco de la República, 2021, núm. 41. <<https://www.banrepultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-41/el-concordato-de-1887>>. [Consulta: 2 de enero, 2021.]
- BARCO, Virgilio, Manuel Francisco Becerra Barney y Luis Fernando Alarcón Mantilla, “Decreto Número 1348 de 1990 por el cual se crea el Sistema Especial de Maestros y [...]”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, núm. 394444, 28 de junio 1990. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104116_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 7 de agosto, 2020.]
- BOLÍVAR, Simón, “Ley 1 de 1819”, *Departamento Administrativo de la Función Pública*, [en línea]. Santo Tomás de Angostura, diciembre 16 de 1819. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=13688>. [Consulta: 7 de agosto, 2020.]
- CAMPO SERRANO, J. M., *et al.*, “Constitución Política de la República de Colombia”, en *Diario Oficial No. 6.758 y 6.759*, [en línea]. Bogotá, 1886. [Consulta: 22 de noviembre, 2019.] **FALTA URL**
- CARO, M. A. y Liborio Zerda, “Decreto Número 0429 de 1893 por el cual se organiza la Instrucción pública primaria”, en *Diario Oficial 9,073*, [en línea]. Cudinarmarca, 12 de febrero de 1893. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-102506.html?_noredirect=1>. [Consulta: 23 de enero 2020.]
- CASTILLO, Alejandro, “La reforma educativa de 1870 en la formación de maestros y construcción de la ciudadanía”, en *Revista Historia de la Educación Colombiana*, [en línea]. Bogotá, vol. 23, núm. 223, 2019. pp. 119-137. <<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5054>>. [Consulta: 17 de septiembre, 2020.]
- CONCHA, José Vicente y Emilio Ferrero, “Decreto Número 1,030 BIS de 1917 [...] que ordena la celebración del primer Congreso Pedagógico Nacional”, en *Boletín de Instrucción Pública*, [en línea]. Bogotá, 31 de mayo de 1917a. pp.292-295 <http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1917%20-%20Bolet%C3%ADn%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%20de%20Cundinamarca,%20Tomo%20IV,%20N%C3%BAmero%2036.pdf>. [Consulta: 16 de septiembre, 2020.]
-
- | “Ley 25 de 1917 ‘sobre Institutos Pedagógicos Nacionales’”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, LIII, núm. 16239, noviembre 9 de 1917b. <<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30019405>>. [Consulta: 16 de septiembre, 2020.]

- Congreso General de la República de Colombia, “Ley e1 Sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos”, en *Leyes de 1821*, [en línea]. Rosario de Cúcuta, 2 de agosto de 1821. <http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf>. [Consulta: 13 de noviembre 2020.]
- Congreso de la República de Colombia, *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide de la Ley General de Educación*, [en línea]. Bogotá, 1994. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 27 de octubre 2020.]
- Consejo Nacional de Acreditación, *Consultar Programas de Pregrado de Alta Calidad*, [en línea]. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, s/f. <<https://saces.mineduccion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorProgramas.php?Mostrar=Si>>. [Consulta: 19 de noviembre, 2020.]
- Convención Nacional, *Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia*, [en línea]. Rionegro, 8 de mayo de 1863. <https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/exposiciones_patrimonio/ConstitucionesColombia/1863/CONSTITUCION1863.pdf>. [Consulta: 13 de noviembre 2020.]
- DUCOING WATTY, Patricia, “Las instituciones/organizaciones de formación inicial de docentes. El caso de Colombia”, *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE, 2021.
- FIGUEROA C., María *et al.*, *La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación. Documento de trabajo*, [en línea]. Bogotá, Universidad de los Andes, 2018. <<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/40722/Profesi%C3%B3n-docente.pdf?sequence=1>>. [Consulta, 9 de octubre, 2020.]
- GAVIRIA TRUJILLO, César, “Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación” en *Diario Oficial*, [en línea]. Santafé de Bogotá, Núm. 41.214 de 8 de febrero de 1994. <[https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.aspx#/>](https://www.redjurista.com/Documents/ley_115_de_1994_congreso_de_la_republica.aspx#/). [Consulta: 15 de septiembre, 2020.]
- GÓMEZ, Laureano, “Decreto número 1955 de 1951 sobre educación normalista”, en *Diario Oficial*, núm. 27719, [en línea]. Bogotá, 3 de octubre de 1951. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-102876_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 15 de septiembre, 2020.]
- GÓMEZ, Laureano y Antonio Álvarez Restrepo, “Decreto 192 de 1951. Por el cual se adopta el plan de estudios para los Institutos de Enseñanza Pedagógica y se dictan otras disposiciones sobre Educación Normalista”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Año LXXXVII, núm. 27535, 16 de febrero, 1951. Bogotá, 30 de enero de 1951. <<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1710197>>. [Consulta: 19 de octubre, 2020.]
- LOAIZA ZULUAGA, Yasaldez Elder, “Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: reformas y tensines en la segunda mitad del siglo XX”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, [en línea]. Caldas, Universidad de Caldas, vol.

- 7, núm. 2, jul.-dic. 2011. <<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454001.pdf>>. [Consulta: 12 de agosto, 2020.]
- LÓPEZ, Alfonso, “Ley de 1936”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, año XII, núm. 30137, 17 de marzo de 1936. <<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30036395>>. [Consulta: 5 de octubre, 2020.]
- LÓPEZ, Alfonso y Darío Echandia, “Ley 68 de 1935. Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, año XXXI, núm. 23060, diciembre 14 de 1935. <<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1618942>>. [Consulta: 8 de octubre, 2020.]
- LÓPEZ, Alfonso y José Joaquín Castro M., “Decreto 1218 de 1938. Por el cual se fija el pensum y el plan general de estudios para la Escuela Normal Superior”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, año LXXIV, núm. 23886, 27 de septiembre, 1938. <<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1245571>>. [Consulta: 6 de octubre, 2020.]
- LÓPEZ MICHELSEN, Alfonso y Rafael Rivas Posada, “Decreto número 1419 de 1978 por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular [...]”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, 35070, 8 de agosto de 1978. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102770_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 3 de septiembre, 2020.]
- MARROQUÍN, José Manuel y Antonio José Uribe, “Ley 39 de 1903 (octubre 26) Sobre Instrucción Pública”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, 30 octubre, 1903, año XXXIX, núm. 11,931. <[uin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188)>. [Consulta: 4 de octubre, 2020.]
- Ministerio de Educación Nacional, *Formación inicial*, [en línea]. Bogotá, 2021a. <<https://www.mineduacion.gov.co/porta/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Inicial/>>. [Consulta: 15 de septiembre, 2021.]
- Ministerio de Educación Nacional, *Formación continua*, [en línea]. Bogotá, 2021b. <<https://www.mineduacion.gov.co/porta/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Continua/>>. [Consulta: 15 de septiembre, 2021.]
- Ministerio de Educación Nacional, *Escuelas Normales Superiores en Colombia*, [en línea]. Bogotá, 2016. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-345504.html?_noredirect=1>. [Consulta: 12 de septiembre, 2020.]
- Ministerio de Educación Nacional, *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*, [en línea]. Bogotá, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Programa de Formación de Docentes y Directivos, 2015. <https://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-345485_recurso_1.pdf?binary_rand=826>. [Consulta: 8 de octubre, 2020.]
- Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. Programas de Formación Inicial de Maestros*, [en línea]. Bogotá,

2014. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 7 de septiembre, 2020.]
- Ministerio de Educación Nacional, *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, [en línea]. Bogotá, Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, 2013. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf>. [Consulta: 9 de septiembre, 2020.]
- Ministerio de Educación Nacional, *Decreto No. 4790 por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones* [en línea]. Bogotá, 2008. <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-179246_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 13 de octubre, 2020.]
- LLERAS, Alberto y Abel Naranjo Villegas, “Decreto Número 2617 de 1959, por el cual se reorganiza el sistema de enseñanza normalista y se inicia el plan de Formación de Maestros”, *Diario Oficial 30079*, [en línea]. Bogotá, 22 de octubre de 1959. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103602_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 5 de septiembre, 2020.]
- OBANDO, José María *et al.*, *Constitución de la República de Nueva Granada (mayo 20 de 1853)*, [en línea]. Bogotá, 21 de mayo de 1853. <<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13696>>. [Consulta: 14 de noviembre, 2020.]
- OLAYA HERRERA, Enrique y Pedro M. Carreño, “Decreto 1990 de 1933 por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de Ciencias de la Educación”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, 5 de diciembre de 1933. <<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1382172>>. [Consulta: 22 de noviembre, 2020.]
- PARRA BÁEZ, Lina Adriana, “Los orígenes de la Universidad Pedagógica de Colombia-Tunja”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, [en línea]. Bogotá, vol. 6, 2004. pp. 165-178. [Consulta: 12 de noviembre, 2020.] **FALTA URL**
- PASTRANA ARANGO, Andrés *et al.*, *Decreto 1278 de Junio 19 2002*, [en línea]. Bogotá, 2002. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 30 de octubre, 2020.]
- PASTRANA BORRERO, Misael y Juan Jacobo Muñoz Delgado, “Decreto Número 080 de 1974 por el cual [...] y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, núm. 34038, 11 de marzo de 1974. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 7 de septiembre, 2020.]
- PEÑA, Miguel *et al.*, *Constitución de la República de Colombia*, [en línea]. Rosario de Cúcuta, Bruno Espinosa, 1821. <<https://www.wdl.org/es/item/16725/>>. [Consulta: 23 de septiembre, 2020.]

- PÉREZ ESCOBAR, Jacobo, *Constitución Política de Colombia 2020*, [en línea]. Bogotá, Procuraduría General de la Nacional-Instituto de Estudios del Ministerio Público, 2020. <<https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/ejecucion/Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20de%20Colombia%202020.pdf>>. [Consulta: 28 de septiembre, 2020.]
- República de Colombia, Corte Constitucional. Consejo Superior de la Judicatura, *Constitución Política de Colombia 1991. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016*, [en línea]. Bogotá, 2016. [Consulta: 11 de enero, 2020.] **FALTA URL**
- RESTREPO, José Manuel, Miguel Santamaría y Francisco Soto, “Ley (6 de agosto) Sobre el Establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias [...]”, en *Leyes de 1821*, [en línea]. <http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf>. [Consulta: 23 de noviembre, 2020.]
- ROJAS PINILLA, Gustavo, “Decreto número 2655 por el cual se crea la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la ciudad de Tunja [...]”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, núm. 28326, 21 de octubre de 1953. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103443_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 4 de agosto, 2020.]
- SALGAR, Estorgio y Felipe Zapata, “Decreto Orgánico de la Instrucción pública primaria. 1 de noviembre de 1870”, en *Revista Colombiana de Educación* [en línea]. Bogotá, núm. 5, 1980. s/p. <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>>. [Consulta: 16 de octubre, 2020.]
- SAMPER PIZANO, Ernesto, Arturo Sarabia Better y Guillermo Perry Rubio, “Decreto Número 2903 de 1994 por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Cartagena de Indias, Año CXXX, núm. 41660, 31 de diciembre de 1994. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104259_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 13 de octubre, 2020.]
- SAMPER PIZANO, Ernesto y Jaime Niño Díez, “Decreto 3012 por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, núm. 43202, 29 de diciembre de 1997. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 13 de octubre, 2020.]
- SERRANO, Enrique, “Las misiones pedagógicas alemanas y la formación de las Escuelas Normales: el hilo conductor de la modernidad en Colombia”, en Juan Esteban Constaín, *200 años de presencia alemana en Colombia*, [en línea]. Bogotá, Embajada de la República Alemana en Colombia, 2012. <<https://editorial.urosario.edu.co/pageflip/acceso-abierto/pi-presencias-de-alemania.pdf>>. [Consulta: 18 de octubre, 2020.]
- TRIANA RAMÍREZ, Alba Nidia, “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, [en línea]. Bogotá, vol. 14, núm. 18, enero-junio 2012. <<http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122->

72382012000100006&script=sci_abstract&tlng=es>. [Consulta: 9 de septiembre, 2020.]

TURBAY AYALA, Julio César y Rodrigo Lloreda Caicedo, “Decreto 2277 de 1979, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”, en *Diario Oficial*, [en línea]. Bogotá, núm. 35374, de 22 de octubre de 1979. <https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto_2277_1979.pdf>. [Consulta: 17 de septiembre, 2020.]

URIBE VÉLEZ, Álvaro y Cecilia María Vélez White, *Decreto No. 1295, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*, [en línea]. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2010. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf>. [Consulta: 19 de octubre, 2020.]

—| “Decreto Número 2035 de 2005, por el cual se reglamenta el parágrafo lo. del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002”, en *Diario Oficial 45.942*, [en línea]. Bogotá, 17 de junio de 2005. [Consulta: 27 de octubre, 2020.]

VALENCIA, Guillermo y Pedro Gómez Valderrama, “Decreto Número 1955 de 1963”, en *Diario Oficial Número 31190*, [en línea]. Bogotá, 25 de septiembre de 1963. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103721_archivo_pdf.pdf>. [Consulta: 8 de octubre, 2020.]

Caso México

ÁLVAREZ GARCÍA, Isaías, “La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Centro de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 3, 2014, pp. 139-209.

ÁVILA CAMACHO, Manuel, “Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, 30 de diciembre, 1944. <<http://www.itchihuahua.edu.mx/normatividad/lqeeifdc.pdf>>. [Consulta: 27 de noviembre, 2020.]

—| “Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria de los artículos 3º., 31, Fracción I; [...] de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, 23 de enero, 1942. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf>. [Consulta: 8 de noviembre, 2020.]

BALLINAS, Víctor y Andrea Becerril, “Aprueba el Senado la nueva Ley General de Educación Superior”, en *La Jornada*, [en línea]. Ciudad de México, 30 de diciembre, 2020. <<https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/12/10/aprueba-el>

senado-la-nueva-ley-general-de-educacion-superior-7521.html>. [Consulta: 30 de diciembre, 2020.]

BARANDA, Joaquín, *Memoria que en cumplimiento del precepto constitucional presenta al Congreso de la Unión el Lic. Joaquín Baranda, Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Comprende de septiembre 15 de 1883 a marzo 31 de 1887*. México, Imprenta del Gobierno, 1887.

BRAVO AHUJA, Víctor, “Acuerdo número 2877 que dispone se expida certificado de Bachiller y título de profesor de Educación [...]”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, 17 de marzo, 1976. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4842861&fecha=17/03/1976>. [Consulta: 27 de abril de 2020.]

—| “Acuerdo número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, 8 de septiembre, 1975a. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975>. [Consulta: 27 de agosto, 2020.]

—| “Acuerdo número 11297 que comunica que la Dirección General de Educación Normal organizará e impartirá cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria a los maestros de este tipo educativo, en servicio, de la Secretaría de Educación Pública”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, D.F., 25 de agosto, 1975b. <http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=207222&pagina=8&seccion=0>. [Consulta: 5 de noviembre, 2020.]

CÁRDENAS VÁZQUEZ, Sebastián *et al.*, *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. México, Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional Técnico de Educación, 1984.

CÁRDENAS, Lázaro, “Decreto que reforma el artículo 3º. y la fracción XXV del 73 constitucionales”, en *Diario Oficial* [en línea]. México, 13 de diciembre, 1934, tomo LXXXVII, núm. 85. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf>. [Consulta: 28 de noviembre, 2020.]

CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*. Tomo 3. México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976.

CIVERA CERECEDO, Alicia, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*, [en línea], 2ª. ed. Estado de México, El Colegio Mexiquense, 2013. (Identidad/Historia/Coediciones). <https://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Civera2008_LaEscuelaComoOpcionDeVida.pdf>. [Consulta: 11 de septiembre, 2020.]

DE LA MADRID HURTADO, Miguel, “Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura”, en *Diario Oficial de la Federación* [en lí-

- nea]. México, D.F., 23 de marzo, 1984. <http://www.dof.gob.mx/index_111.php?year=1984&month=03&day=23>. [Consulta: 8 de noviembre, 2020.]
- DÍAZ COVARRUBIAS, José, *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República [1875]*. México, Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología/Miguel Porrúa, 1993. 218 pp.
- DUCOING WATTY, Patricia, *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, 2012.
- | “Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria Electrónica* [en línea]. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2007. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178596775.pdf>>. [Consulta: 17 de noviembre, 2020.]
- ECHVERRÍA ÁLVAREZ, Luis, “Ley Federal de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, 29 de noviembre, 1973. <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf>. [Consulta: 12 de marzo 2021.]
- FOX QUESADA, Vicente, “Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, 21 de enero de 2005. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766674&fecha=21/01/2005>. [Consulta: 12 de septiembre 2020.]
- GÓMEZ FARIAS, Valentín, *Leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*, [en línea]. México, 1833. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_26101833.pdf>. [Consulta: 14 de noviembre, 2020.]
- JUÁREZ, Benito, “Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, 1867. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf>. [Consulta: 9 de septiembre, 2020.]
- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, 8 ed. México, Porrúa, 1947.
- LATAPÍ, Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, [en línea]. México, vol. XXII, No. 3, 1992 pp. 13-44. <https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_3_02.pdf>. [Consulta: 23 de agosto, 2020.]
- LÓPEZ OBRADOR, Andrés, “Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. Ciudad de México, 30 de septiembre, 2019. <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019>. [Consulta 3 de abril, 2020]

- LÓPEZ OBRADOR, Andrés y Esteban Moctezuma, “Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. Ciudad de México, 15 de septiembre, 2020. <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020>. [Consulta: 25 de noviembre, 2020.]
- LÓPEZ OBRADOR, Andrés y Olga María del Carmen Sánchez Cordero Dávila, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, [en línea]. Ciudad de México, 27 de mayo de 2021a. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>>. [Consulta: 12 de junio, 2021a.]
- | “Ley General de Educación Superior”, *Diario Oficial de la Federación*, [en línea], Ciudad de México, 20 de abril de 2021b. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf>. [Consulta: 12 de junio, 2021.]
- | “Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación* [en línea]. Ciudad de México, 30 de septiembre, 2019. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>. [Consulta: 17 de septiembre, 2020.]
- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, [en línea]. México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 2002. 790 pp. <<https://dokumen.pub/tendencias-educativas-oficiales-en-mexico-1911-1934-tomo-ii.html>>. [Consulta: 14 de noviembre, 2020.]
- | *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1998.
- | *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1997. 610 pp.
- | *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1991.
- | *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1988. 684 pp.
- PANI, Alberto J., *La instrucción rudimentaria en la República 1912*, [en línea]. México, Senado de la República, 2010. <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2833/3.pdf>>. [Consulta: 16 de noviembre, 2020.]
- PUIG CASAURANC, José Manuel, “Los caracteres del verdadero maestro rural. Sus virtudes y los peligros que hay que evitar”, en Secretaría de Educación Pública, *Las misiones culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*. México, Publicaciones de la SEP, 1928a, pp. 209- 220.
- | “Bases que señalan la organización, el plan de estudios y el funcionamiento de las escuelas normales rurales”, en Secretaría de Educación Pública, *Las misiones culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*. México, Publicaciones de la SEP, 1928b, pp. 221-226.
- SALINAS DE GORTARI, Carlos *et al.*, “Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, 19 de mayo,

1992. <<http://www.upn113leon.edu.mx/images/AcuerdoNacional.pdf>>. [Consulta: 17 de mayo, 2020].
- SÁNCHEZ CONTRERAS, Abraham, “Investigación y posgrado en las escuelas normales”, en *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, 2017*, [en línea]. Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2018. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1889.pdf>>. [Consulta: 24 de febrero, 2020.]
- STAPLESS, Anne, “La Compañía Lancasteriana”, en *Recuento de una batalla inconclusa, la educación de Iturbide a Juárez*. México, El Colegio de México, 2005.
- Secretaría de Educación Pública, *Guía Metodológica de operación de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2022 y 2023*. Ciudad de México, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2022.
- Secretaría de Educación Pública, *Sistema interactivo de consulta de Estadística Educativa*, [en línea]. México, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021.
- Secretaría de Educación Pública, *Directorio Centros de Asistencia Técnica a la Escuela y Formación Docente antes Centros de Maestros*, [en línea]. Ciudad de México, 2019. <https://www2.aefcm.gob.mx/formacion_continua/centro_maestros/archivos/Directorio_Centros_Maestros_2019.pdf>. [Consulta: 30 de noviembre, 2020.]
- Secretaría de Educación Pública, *Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*, [en línea]. México, 2018a. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf>. [Consulta: 17 de mayo, 2020.]
- Secretaría de Educación Pública, *Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018*, [en línea]. Ciudad de México, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2018b. <https://www.cevie-dgespe.com/images/docx/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf>. [Consulta: 18 de mayo, 2020]
- Secretaría de Educación Pública, *Normalistas México*, [en línea]. México, D.F., Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), 15 de mayo 2011. <<https://www.normalistas.com/2011/05/direccion-general-de-educacion-normal-y.html>>. [Consulta 8 de marzo, 2020.]
- Secretaría de Educación Pública, *Manual de Organización de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio* [en línea]. México, D.F., Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2008. <https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGENAM/archivos/manual_organizacionDGENAM_I.pdf>. [Consulta: 17 de mayo, 2020.]
- Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios Licenciatura en educación primaria*. México, 1984.

- Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México. lo. de diciembre 1934 a 30 de noviembre de 1940*. Tomo III, [en línea]. México, Secretaría de Educación Pública, 1941. 650 pp. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2022/Guia_Metodologica_EDINEN_2022_2023.pdf>. [Consulta: 12 de enero, 2020.]
- Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno Federal en el ramo de Educación Pública durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*. Tomo I. México, Secretaría de Educación Pública, 1928. 744 pp.
- SIERRA, Justo, “Decreto expidiendo la ley constitutiva de las escuelas normales primarias”, en *Discursos* [en línea]. México, 17 de noviembre, 1908. pp. 1172-1174. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080046951_C/1080046918_T84/1080046918_196.pdf>. [Consulta: 8 de febrero, 2021.]
- _____ | *Discursos*. México, UNAM, 1984. (Obras completas del Maestro Justo Sierra, vol. V).
- SOLANA, Fernando *et al.* (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP-Fondo de Cultura Económica, 2001.
- _____ | “Acuerdo Número 1, por el que se autorizan ajustes a los planes de estudio de educación normal primaria”, en *Diario Oficial de la Federación*, [en línea]. México, D.F., 24 de febrero, 1978. <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a1.pdf>>. [Consulta: 15 de noviembre, 2020.]
- TANCK DE ESTRADA, Dorothy, “Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842”, en *Historia Mexicana*, [en línea]. México, Colegio de México, vol. 22, núm. 4, abril-junio, 1973. <<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929>>. [Consulta: 3 de noviembre, 2020.]
- VASCONCELOS, José, *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructuralista (1935)*, [en línea]. Monterrey, Senado de la República, 2002. 268 pp. <https://www.senado.gob.mx/BMO/pdfs/biblioteca_digital/ensayos/ensayos2.pdf>. [Consulta: 14 de enero 2019.]

Caso Perú

- ALCÁZAR, Lorena y Balcázar, Rosa, *Oferta y demanda de formación docente en el Perú. Documento de trabajo 7*, [en línea]. Lima, MINEDU-MECEP, 2001. <<https://www.grade.org.pe/publicaciones/514-oferta-y-demanda-de-formacion-docente-en-el-peru/>>. [Consulta: 13 de febrero, 2021.]
- BALL, Stephen, “Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade”, en *Revista Portuguesa de Educação*, [en línea]. Portugal, Universidade do Minho, 2022, vol. 15, núm. 2, pp. 3-33. <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>>. [Consulta: 12 de febrero, 2020.]

- | “Performatividad y fabricación en la economía educativa: rumbo a una sociedad performativa”, en *Revista Pedagogía y Saberes*, [en línea]. Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2013, num. 38, pp. 103-113. <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2143/2036>>. [Consulta: 13 de febrero, 2020.]
- | “Gobernanza neoliberal y democracia patológica”, en Jordi Collet, Antoni Tort, Stephen Ball, A. Viñao, J. Subirats, A. Wilkins, L. Lázaro, J. Feu, N. Simó, C. Serra, J. Canimas (coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador*, Madrid, Morata, 2016. pp. 34-60.
- BELAÚNDE TERRY, Fernando, “Ley 23384. Ley general de educación”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Leyes numeradas desde 1904 a la fecha*, [en línea]. Lima, 18 de mayo, 1982. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/DetLeyNumero_1p.aspx?xNorma=6&xNumero=23384&xTipoNorma=0>. [Consulta: 15 de mayo de 2021.]
- BALTA, José, “Clausurando la escuela normal”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Normas no numeradas desde el año 1820 al año 1904*, [en línea]. Lima, 10 de noviembre, 1869. <<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1869079.pdf>>. [Consulta: 16 de mayo de 2021.]
- BASADRE GROHMANN, Jorge, *Historia de la República del Perú (1822-1933)*, Tomo 1, Lima, Cantabria SAC, 2014. 305 pp.
- | *Historia de la República del Perú (1822-1933)*, Tomo 3. Lima, Cantabria SAC, 2014. 303 pp.
- | *Historia de la República del Perú (1822-1933)*, Tomo 7. Lima, Cantabria SAC, 2014. 303 pp.
- | *Historia de la República del Perú (1822-1933)*, Tomo 8, Lima, Cantabria SAC, 2014. 303 pp.
- | *Historia de la República del Perú (1822-1933)*, Tomo 12, Lima, Cantabria SAC, 2014. 303 pp.
- | *Historia de la República del Perú (1822-1933)*, Tomo 16, Lima, Cantabria SAC, 2014. 303 pp.
- CCAHUANA CÓRDOVA, Jorge, “La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática”, en *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, [en línea]. Perú, Universidad del Pacífico, 2020, vol. 47, núm. 86, pp. 5-32. <<https://doi.org/10.21678/apuntes.86.880>>. [Consulta: 05 de febrero, 2020.]
- CASTILLA, Ramón, “Reglamento general de instrucción pública” en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Normas no numeradas desde el año 1820 al año 1904*, [en línea]. Lima, 14 de junio, 1850. <<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1850040.pdf>>. [Consulta: 16 de mayo de 2021.]

- |“Reglamento general de instrucción pública”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Normas no numeradas desde el año 1820 al año 1904*, [en línea]. Lima, 07 de abril, 1855. <<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1855033.pdf>>. [Consulta: 16 de mayo de 2021.]
- |“Declarando al profesorado como carrera pública”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Normas no numeradas desde el año 1820 al año 1904*, [en línea]. Lima, 28 de febrero, 1861. <<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1861044.pdf>>. [Consulta: 10 de marzo de 2021.]
- CARDÓ FRANCO, Andrés, Díaz Díaz, Hugo, Vargas Vega, Raúl, y Malpica Faustor, Carlos *Informe de investigación del IIPE N°77. Planificación y desarrollo de la educación en el Perú. Un análisis de la experiencia del período 1948-1985*, Paris, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1989, 279 pp.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación, *Informe Final. Tomo III. Actores del Conflicto - Los actores políticos, institucionales y sociales* [en línea]. Lima, CVR, 2003, 435 pp. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/docs/tomo_iii.pdf>. [Consulta: 04 de enero, 2020.]
- Congreso de la República, “Ley de Reforma Magisterial N° 29944”, en *Diario Oficial el Peruano*, [en línea]. Lima, 25 de noviembre, 2012. <<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-reforma-magisterial-ley-n-29944-870810-1/>>. [Consulta: 15 de febrero de 2021.]
- Congreso de la República, “Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes N° 30512”, en *Diario Oficial el Peruano*, [en línea]. Lima, 2 de noviembre, 2016. <<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>>. [Consulta: 15 de febrero, 2021.]
- Congreso Constituyente Democrático, “Constitución Política del Perú”, en *Congreso de la República* [en línea]. Lima, 29 de diciembre, 1993. <<https://www.congreso.gob.pe/constitucionyreglamento/>>. [Consulta: 15 de febrero, 2021.]
- Congreso de la República, “Ley General de Educación 28044”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Leyes numeradas desde 1904 a la fecha* [en línea]. Lima, 28 de julio, 2003. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/DetLeyNum_1p.aspx?xNorma=6&xNumero=28044&xTipoNorma=0>. [Consulta: 05 de marzo, 2021.]
- Congreso de la República, “Ley Universitaria 30220”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Leyes numeradas desde 1904 a la fecha*, [en línea]. Lima, 03 de junio, 2014. <https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Expvirt_2011.nsf/Repexpvirt?OpenForm&Db=201100154&View>. [Consulta: 10 de abril, 2021.]
- Congreso de la República, “Ley de Reforma Magisterial N° 29944”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Leyes numeradas desde 1904 a la fecha*, [en línea]. Lima, 25 de noviembre, 2012. <<https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/>>

- Expvirt_2011.nsf/Repexpvirt?OpenForm&Db=201100856&View>. [Consulta: 10 de enero, 2021.]
- Congreso de la República, “Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes N° 30512” en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Leyes numeradas desde 1904 a la fecha*, [en línea]. Lima, 02 de noviembre, 2016. <https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Expvirt_2011.nsf/Repexpvirt?OpenForm&Db=201600315&View>. [Consulta: 10 de marzo, 2021.]
- Consejo Nacional de Educación, *Proyecto Educativo Nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2017-2018*, [en línea]. Lima, Consejo Nacional de Educación, 2018, 65 pp. <<https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2018/balancepen-2017-2018.pdf>>. [Consulta: 04 de diciembre, 2020.]
- CONTRERAS, Carlos, “Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX”, en Carlos Contreras, Carlos y Oliart, Patricia (coord.), *Modernidad y educación en el Perú*, Lima, Ministerio de Cultura del Perú, 2014, pp. 12-80.
- CONTRERAS, Carlos y Cueto, Marcos, *Historia del Perú contemporáneo. Desde las luchas por la independencia hasta el presente*, Lima, IEP, 2013, 452 pp.
- CHUQUILIN CUBAS, Jerson, “La educación secundaria peruana en el marco de la educación básica”, en Ducoing Watty, Patricia (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú)*. México, IISUE-UNAM, 2017, pp. 253-328.
- DE ROMANA, Eduardo, “Ley orgánica de instrucción”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Normas no numeradas desde el año 1820 al año 1904* [en línea]. Lima, 09 de marzo, 1901. <<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1901098.pdf>>. [Consulta: 11 de junio, 2021.]
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*, Madrid, Trotta, 2019, 454 pp.
- Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica, “Resolución Viceministerial N° 0052-2020-MINEDU. Lineamientos de Formación Docente en Servicio”, en *Diario Oficial el Peruano*, [en línea]. Lima, 20 de febrero, 2020. <<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-el-documento-normativo-denominado-lineamientos-de-resolucion-vice-ministerial-n-052-2020-minedu-1858784-1/>>. [Consulta: 04 de enero, 2020.]
- ELACQUA, Gregory, Hincapié, Diana, Vegas, Emiliana Alfonso, Mariana, *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* [en línea]. Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, 2018, 272 pp. <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesión-Profesor-en-América-Latina-Por-qué-se-perdió-el-prestigio-docente-y-cómo-recuperarlo.pdf>>. [Consulta: 04 de octubre, 2020.]

- ESPINOZA, Antonio, “Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú (1821-1905)”, en *Cuadernos de Historia* [en línea]. Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2011, núm. 34, pp. 83-108. <<https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30080>>. [Consulta: 05 de febrero, 2020.]
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI editores, 2006, 140 pp.
- LEGUIA, Augusto, “Ley 6636. Transformando la Escuela Normal de Preceptores en Instituto Pedagógico”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Leyes numeradas desde 1904 a la fecha*, [en línea]. Lima, 17 de agosto, 1929. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/DetLeyNume_1p.aspx?xNorma=6&xNumero=6636&xTipoNorma=0>. [Consulta: 05 de febrero, 2021.]
- MARIÁTEGUI, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, 3^o ed. Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007, 350 pp.
- MARROU ROLDÁN, Aurora, *Historia de la Facultad de Educación*, Lima, Fondo Editorial de la UNMSM, 2006, 406 pp.
- Ministerio de Educación, *Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación secundaria en la especialidad de ciencias sociales* [en línea]. Lima: MINEDU, 2010, 138 pp. <<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-2010-ccss/>>. [Consulta: 04 de octubre, 2020.]
- Ministerio de Educación, *Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación secundaria en la especialidad ciudadanía y ciencias sociales*, [en línea]. Lima, MINEDU, 2020, 171 pp. <<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-de-la-formacion-inicial-docente-programa-de-estudios-de-educacion-secundaria-especialidad-ciudadania-y-ciencias-sociales/>>. [Consulta: 04 de octubre, 2020.]
- Ministerio de Educación, *El impulso de una carrera. Política de revalorización docente en el Perú*, [en línea]. Lima, MINEDU, 2016, 92 pp. <<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5456>>. [Consulta: 04 de diciembre, 2020.]
- Ministerio de Educación, *Resolución Ministerial N° 570-2018- MINEDU: Modelo de servicio educativo para escuelas de educación superior pedagógica*, [en línea]. Lima. MINEDU, 2018, 30 pp. <<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/modelo-de-servicio-educativo-para-las-escuelas-de-educacion-superior-pedagogica/>>. [Consulta: 04 de enero, 2021.]
- Ministerio de Educación, *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*, [en línea]. Lima, MINEDU, 2012, 57 pp. <<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>>. [Consulta: 11 de noviembre, 2020.]

- Ministerio de Educación, *Instituciones de Formación Inicial Docente (IFDI)*, [en línea]. Lima, 2021. <<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/institutos/>>. [Consulta: 25 de febrero, 2021.]
- Ministerio de Educación, *Resolución Ministerial N° 118-2018-MINEDU: Aprueban las modificaciones a los lineamientos nacionales para el desarrollo del proceso de admisión*, [en línea]. Lima, MINEDU, 2018, 21 pp. <<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/modificaciones-de-los-lineamientos-nacionales-para-el-desarrollo-del-proceso-de-admision/>>. [Consulta: 12 de diciembre, 2020.]
- Ministerio de Estado, “Disponiendo que se establezca en Lima una escuela normal central”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Normas no numeradas desde el año 1820 al año 1904*, [en línea]. Lima, 06 de julio, 1822. <<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1822125.pdf>>. [Consulta: 12 de julio, 2021.]
- OLIART, Patricia, “Proyectos educativos y políticas”, en Contreras, Carlos y Oliart, Patricia (coord.), *Modernidad y educación en el Perú*. Lima: Ministerio de Cultura del Perú, 2014, pp. 84-146.
- PARDO, Manuel, “Reglamento general de instrucción pública”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Normas no numeradas desde el año 1820 al año 1904*, [en línea]. Lima, 18 de marzo, 1876. <<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1876041.pdf>>. [Consulta: 15 de julio, 2021.]
- PEASE, Franklin, *Perú Hombre e Historia. La República III*, Lima, Edubanco, 1993, 382 pp.
- PRADO, Manuel, “Ley Orgánica de Educación Pública 9359”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Leyes numeradas desde 1904 a la fecha*, [en línea]. Lima, 01 de abril, 1941. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/DetLeyNum_1p.aspx?xNorma=6&xNumero=9359&xTipoNorma=0>. [Consulta: 6 de julio, 2021.]
- PRATS, Enric, “La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional”, en *Bordón. Revista de pedagogía*, [en línea]. España, Sociedad Española de Pedagogía, 2016, vol. 68, núm. 2, pp. 19-33. <<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>>. [Consulta: 6 de enero, 2021.]
- ROBLES ORTIZ, Elmer, “Las primeras escuelas normales en el Perú”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, [en línea]. Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004, num. 6, pp. 57-86. <https://revistas.upte.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2374>. [Consulta: 12 de enero, 2021.]
- RUIZ ROBLES, José, *La reforma educativa del gobierno de la fuerza armada del Perú: 1972-1980*, Madrid, 2016, Tesis, Universidad Complutense de Madrid. 499 pp.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, *Información estadística de Universidades*, [en línea]. Lima, 2021. <<https://www.sunedu.gob.pe/informacion-estadistica-universidades-licenciadas>>. [Consulta: 20 de febrero, 2021.]

- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, *Avances y estatus del licenciamiento*, [en línea]. Lima, 2022. <<https://www.sunedu.gob.pe/avances-licenciamiento/>>. [Consulta: 11 de octubre, 2022.]
- TAMAYO HERRERA, José, “Panorama de los estudios históricos en el Perú contemporáneo (1960-1993)”, en Tovar Zambrano, Bernardo, *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. V. 2, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1994, pp. 745-755.
- TERIGI, Flavia, *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, [en línea]. Chile, PREAL, 2010, 51 pp. <https://grupodis.net/images/docs_gestragica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20América%20Latina_2010.pdf>. [Consulta: 12 de diciembre, 2020.]
- VALDÉS VERA, Mario y Turra Díaz, Omar, “Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile”, en *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, [en línea]. Tarapacá, Universidad de Tarapacá, 2017, núm. 53, pp. 23-32. <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00023.pdf>>. [Consulta: 12 de enero, 2021.]
- VEGA GIL, Leoncio y Espejo Villar, Belén, “Un modelo de análisis de la gobernanza en las instituciones públicas de formación de maestros”, en Vega Gil, Leoncio (coord.), *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea*, Madrid, Tirant lo Blanch, 2011, pp. 247-277.
- VEGA GIL, Leoncio, Espejo Villar, Belén y Hernández Beltrán, Carlos, “La formación de profesores en España en tiempos de cambio. Atraer, formar y retener los profesores adecuados. Políticas y prácticas”, en Vega Gil, Leoncio (coord.), *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea*, Madrid, Tirant lo Blanch, 2011, pp. 15-55.
- VELASCO ALVARADO, Juan, “Ley general de educación. Decreto Ley número 19326”, en *Archivo Digital de la Legislación del Perú. Leyes numeradas desde 1904 a la fecha*, [en línea]. Lima, 21 de marzo, 1972. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/DetLeyNum_1p.aspx?xNorma=8&xNumero=19326&xTipoNorma=0>. [Consulta: 10 de febrero, 2021.]
- VEZUB, Lea, “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, [en línea]. Granada, Universidad de Granada, 2007, vol. 11, núm. 1, pp. 1-24. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41837>>. [Consulta: 10 de febrero, 2020.]
- ZEICHNER, Kenneth, *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata, 2010, 257 pp.

Caso Uruguay

- ALLIAUD, Andrea y Lea Vezub, “La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos” en *Cuadernos de Investigación Educativa*, [en línea]. Montevideo, Universidad ORT Uruguay, Vol. 5, N° 20, pp. 31-46. 2014. DOI: <<https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>>. [Consulta: 18 de octubre, 2022.]
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central, *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo, ANEP-CODICEN, 2000.
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación, *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*, [en línea]. Montevideo, ANEP-CFE, 2008. <https://cerpsw.edu.uy/wp-content/uploads/2020/12/SUNFD_2008.pdf>. [Consulta: 15 de junio, 2022.]
- Banco Interamericano de Desarrollo, *Uruguay. El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*, [en línea]. Montevideo, BID, 2000. <<https://publications.iadb.org/es/publicacion/13456/el-sistema-educativo-uruguayo-estudio-de-diagnostico-y-propuesta-de-politicas>>. [Consulta: 6 de junio, 2022.]
- BOLÍVAR, Antonio, “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación” [123-154], en Escudero Muñoz, Juan Manuel y Gómez, Alberto Luis (ed.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, 2006.
- CAPOCASALE, Alejandra, “La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista”, [en línea]. Montevideo, Consejo Federal de Educación, 1622-1638, 2016. <<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/505/Capocasale%2CA.LaFormacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. [Consulta: 14 de julio, 2022.]
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Hacia un rediseño organizacional de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay*, [en línea]. Montevideo, CEPAL, 1995. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28753/2/LCmvdR128rev1_es.pdf>. [Consulta: 24 de junio, 2022.]
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Los bachilleres uruguayos: Quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*, [en línea]. Montevideo, CEPAL, 1994. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28749/1/LCmvdR121_es.pdf>. [Consulta: 24 de junio, 2022.]
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?*, [en línea]. Montevideo, CEPAL, 1992. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28722/1/LCmvdR78_es.pdf>. [Consulta: 30 de junio, 2022.]

- DOMÍNGUEZ, Malena; Viviana Uri y Silvia Píriz, “La educación secundaria en Uruguay” [339-420], en Ducoing Patricia (coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2018.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel, “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos” [21-51], en Escudero Muñoz, Juan Manuel y Gómez, Alberto Luis (ed.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, 2006.
- HALLER, Verónica; Soledad García; María Alejandra Juvenal y Cecilia Rodríguez, “La formación docente y sus reformas en dos países del Cono Sur: los casos de Chile y Uruguay” en *Foro de Educación*, [en línea]. Salamanca, España, FahrenHouse, 19(2), 93-113, 2021. doi: <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.865>>. [Consulta: 28 de julio, 2022.]
- HARGREAVES, Andy y Dennis Shirley, *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco, “La formación docente en la globalización y la sociedad del conocimiento” [231-243], en Escudero Muñoz, Juan Manuel y Gómez, Alberto Luis (ed.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, 2006.
- Ministerio de Educación y Cultura; Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central; Universidad de la República, *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación: Informe país*, [en línea]. Montevideo, MEC; ANEP-CODICEN; UNIDER, 2013. <<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/798>>. [Consulta: 5 de octubre, 2022.]
- MORENO, Tiburcio, “La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos” en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [en línea]. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 16(3), 87-101, 2018. <<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>>. [Consulta: 27 de julio, 2022.]
- Organización de Estados Iberoamericanos, *Sistema Único Nacional de Formación Docente*, [en línea]. Montevideo, Consejo Federal de Educación, 2008. <https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf>. [Consulta: 11 de junio, 2022.]
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Desarrollo humano en Uruguay*. Montevideo, PNUD, 1999.
- POGRÉ, Paula, *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*, [en línea]. Argentina, PROEDUCA-UNESCO, 2004. <https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/40/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf>. [Consulta: 16 de junio, 2022.]

RAMA, Germán, *La reforma educativa en Uruguay*. Presentación por el Director Nacional de Educación Pública Prof. Germán Rama ante el INDES-BID. Montevideo, ANEP, 1998.

Caso Venezuela

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), *Situación en Venezuela*, [en línea]. México, Agencia de la ONU para los refugiados, 2020. <<https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>>. [Consulta: 4 de septiembre, 2020.]

Asamblea Nacional Constituyente, *Constitución*, [en línea]. Caracas, 5 de julio, 1947. <<https://web.archive.org/web/20070414150554/http://www.gobiernoenlinea.ve/legislacion-view/sharedfiles/constitucion1947.pdf>>. [Consulta: 9 de septiembre, 2020.]

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Ley Orgánica de Educación*, [en línea]. Caracas, Ministerio de la Comunicación y la Información, 2009. (Textos Legislativos). <<http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>>. [Consulta: 23 de octubre, 2020.]

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, “Ley de Educación Universitaria”, en *Mundo Universitario*, [en línea]. Caracas, No. 36, 66-103, 2011. <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/32384/articulo9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. [Consulta, 26 de agosto, 2020.]

CARUSO, Marcelo, *Independencias latinoamericanas y escuelas mutuas. Un análisis desde la perspectiva de la historia global (1815-1850)*. Westfalia, Universidad de Münster, 2010.

CASTRO, Cipriano, *Código de Instrucción Pública*, [en línea]. Caracas, 20 de enero, 1904. <http://aciropol.msinfo.info/bases/biblo/texto/LEYESYDECRETOS/271/1904_T27_750-781.pdf>. [Consulta: 8 de septiembre, 2020]. [Consulta: 19 de marzo, 2021.]

Congreso Constituyente 1811, *Acta de la Independencia del 5 de julio de 1811*, [en línea]. Caracas, 8 de julio de 1811. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/acta-de-independencia-5-de-julio-1811-0/html/84c4bf1a-ca2c-49bd-9364-df0e6daf94aa_2.html>. [Consulta: 8 de septiembre, 2020.]

Congreso de los Estados Unidos de Venezuela, *Código de Instrucción Pública promulgado en 3 de junio de 1897*, [en línea]. Caracas, 3 de junio, <http://aciropol.msinfo.info/bases/biblo/texto/LEYESYDECRETOS/20/1897_T20I_424-462.pdf>. [Consulta: 6 de octubre, 2020.]

Congreso General de la República de Colombia, “Ley sobre la creación de escuelas de primeras letras, 1821”, en Javier Ocampo López y Consuelo Soler Lizarazo, *Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840*,

- [en línea]. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativo y el Desarrollo Pedagógico, 2012. <http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/ReformismoEducaCol.pdf>. [Consulta: 8 de octubre, 2020.]
- CHÁVEZ FRÍAS, Hugo, “Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente”, en *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 5,496 Extraordinario* [en línea], Caracas, 31 de octubre de 2000. <<https://pdf4pro.com/view/reglamento-del-ejercicio-de-la-profesi-243-n-docente-1019f.html>>. [Consulta: 15 de octubre, 2020.]
- Gobierno Bolivariano de Venezuela, *Misión Sucre*, [en línea]. Caracas, Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, 2014. <<http://www.misionsucre.gov.ve/#fundacion>>. [Consulta: 8 de octubre, 2020.]
- GÓMEZ, Luz Ayuda, “Venezuela arrastra más de un siglo de golpes de Estado, ¿por qué?”, en *France 24*, [en línea]. Paris, enero 29, 2019. <<https://www.france24.com/es/20190129-venezuela-historia-golpes-estado-maduro>>. [Consulta: 7 de octubre, 2020.]
- GONZÁLEZ, Godofredo *et al.*, “Ley Orgánica de Educación”, en *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, [en línea]. Caracas, 28 de julio, 1980. <<https://melbaffenbers.files.wordpress.com/2011/04/leyorganicaeeducacion1980.pdf>>. [Consulta: 7 de octubre, 2020.]
- GONZÁLEZ, Godofredo *et al.*, *Constitución de la República de Venezuela de 1961*, [en línea]. Caracas, 23 de enero de 1961. <<http://americo.usal.es/oir/legislatina/normasyreglamentos/constituciones/Venezuela1961.pdf>>. [Consulta: 10 de octubre, 2020.]
- GONZÁLEZ ULPINO, José Alejandro, “Asignación de aspirantes a través del Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior (SINIES), UCV 2008”, en *Revista de Pedagogía*, [en línea]. Caracas, vol. 31, No. 88, junio 2010, pp. 39-60. <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100003&lng=es&tlng=es>. [Consulta: 8 de septiembre, 2020.]
- GUZMÁN BLANCO, Antonio y Agustín Sanabria, *Decreto de Instrucción Pública*, [en línea]. Caracas, 27 de junio, 1870. <http://acienpol.msinfo.info/bases/biblio/texto/LEYESYDECRETOS/5/1870_1873_58-65.pdf>. [Consulta: 2 de septiembre, 2020.]
- HERRERA GARCÍA, Luis, “Los colegios nacionales, con especial referencia al de Cumaná”, en *Revista de la Sociedad Venezolana de Historia de la Medicina*, [en línea]. Caracas, vol. 57, núm. 1-2, 2008. <<https://revista.svhm.org.ve/ediciones/2008/1-2/art-6/>>. [Consulta: 17 de septiembre, 2020.]
- INOJOSA, Carmen Victoria, “Los maestros venezolanos están al límite de sus fuerzas ante el caos educativo: “Tenemos docentes desnutridos”, en INFOBAE, [en línea]. Caracas, 26 de noviembre, 2019. <<https://www.infobae.com/america/venezuela/2019/11/26/los-maestros-venezolanos-estan-al-limite-de-sus-fuerzas-ante-el-caos-educativo-tenemos-docentes-desnutridos/>>. [Consulta: 17 de septiembre, 2020.]

- IZARRA, Douglas Vielma, “Maestro normalista, bachiller docente, profesor o licenciado... Cambios en la identidad docente en Venezuela”, en *Actas. XV Congreso Nación y V Iberoamericano de Pedagogía. Entre Generaciones: Educación, Herencia y Promesas*, [en línea]. Burgos, julio 2012. <https://www.academia.edu/28286367/Maestro_Normalista_Bachiller_Docente_Profesor_o_Licenciado_Cambios_en_la_Identidad_Docente_en_Venezuela>. [Consulta: 3 agosto, 2020.]
- IZARRA, Douglas, “La formación docente en Venezuela”, en *Infantes*, [en línea]. Táchira, Centro de Investigación Georgina Calderón, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2009, vol. 1, núm. 1, pp. 13-38. <<http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Formacion-docente-en-Venezuela-Revista-Infantes.pdf>>. [Consulta: 14 de noviembre, 2020.]
- LOVERA REYES, Elina, “El Instituto Pedagógico de Caracas y los Estudios Históricos en Venezuela”, en *Tiempo y Espacio*, [en línea]. Caracas, vol. 26, núm. 66, 2016. <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962016000200001#:~:text=El%20Instituto%20Pedag%C3%B3gico%20de%20Caracas%20emprende%20su%20labor%20como%20formadora,ese%20momento%20hab%C3%ADa%20estado%20desatendida>. [Consulta; 9 de agosto, 2020.]
- LUIS, Elsy, José Miguel Cortázar y Luis Fuenmayor Toro, “La admisión universitaria en Venezuela hasta 2007. Comparación del proceso nacional CNU-OPSU con los mecanismos universitarios de ingreso, en especial de la UCV”, en *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura* [en línea]. Caracas, Universidad Central de Venezuela, vol. XXIV, núm. 1, 2018. <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/364/36457129009/html/index.html>>. [Consulta: 9 de septiembre, 2020.]
- MADURO, Nicolás, “Proyecto Nacional Simón Bolívar, “Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025”, en *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, [en línea]. Caracas, 8 de abril, 2019, No. 6.446 Extraordinario <https://www.siteal.iiop.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10215.pdf>. [Consulta: 24 de septiembre, 2020.]
- MARTÍNEZ V., Emma D., “La educación de las mujeres en Venezuela 1870-1940 o reconstruir la historia de Venezuela incluyendo a las mujeres”, en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, [en línea]. Caracas, diciembre 2008, vol. 13, no. 31. <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200009>. [Consulta: 3 de septiembre, 2020.]
- Ministerio de Educación Superior, “Programa Nacional de formación de educadores. Misión Sucre”, en *Educere*, [en línea]. Mérida, vol. 11, núm. 38, septiembre 2007. <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300021>. [Consulta: 3 de septiembre, 2020.]

- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, *Áreas de conocimiento*, [en línea]. Caracas, 2020. <<http://loe.opsu.gob.ve/>>. [Consulta; 7 de septiembre, 2020.]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, *Misión Sucre*, [en línea]. Caracas, 2014. <<http://www.misionsucre.gov.ve/>>. [Consulta: 7 de septiembre, 2020.]
- Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información, *7 Líneas estratégicas de acción para 2020*, [en línea]. Caracas, Gobierno Bolivariano de Venezuela, 14 de enero, 2020. <<http://www.minci.gob.ve/7-lineas-estrategicas-de-accion-para-2020/>>. [Consulta: 2 de septiembre, 2020.]
- MIQUILENA, Luis, Isaías Rodríguez y Aristóbulo Istúriz, “Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999”, en *Gaceta Oficial No. 5,908 extraordinario*, [en línea]. Caracas, 19 de febrero, 1999. <<http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2011/04/CONSTITUCION.pdf>>. [Consulta, 23 de octubre, 2020.]
- PEÑALVER BERMÚDEZ, Luis, *La formación docente inicial en Venezuela. III. Instituciones con carreras y programas de formación* [en línea]. Caracas, UNESCO, 2017. <<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/09/III-Formaci%C3%B3n-Docente-Inicial-Instituciones-de-Formaci%C3%B3n.pdf>> [Consulta: 24 de enero 2021.]
-
- | *Las escuelas normales en tiempos de Juan Vicente Gómez*, [en línea]. Caracas, Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, Universidad Experimental Libertador, 2015. <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/ESCUELAS_NORMALES.pdf>. [Consulta: 5 de septiembre, 2021.]
- PÉREZ DÍAZ, José Antonio *et al.*, *Ley de Universidades*, [en línea]. Caracas, 8 de septiembre, 1970. <http://www.uc.edu.ve/archivos/pdf_pers_adm_obr/leyuc.PDF>. [Consulta: 2 de septiembre, 2020.]
- PETIT PRIMERA, José Gregorio, “Presidentes de Venezuela (1811-2012). Un análisis estadístico-descriptivo”, en *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, [en línea]. Caracas, Universidad Central de Venezuela, vol. XXII, núm. 1, 2016. <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/364/36448449003/html/index.html>>. [Consulta: 7 de octubre, 2020.]
- PINTO IGLESIAS, Teodoro y Blanquita C. García García, “La formación de formadores en Venezuela: la formación de maestros normalistas 1936 -1958”, en *Laurus*, [en línea]. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 9, núm. 16, 2003a, pp. 128-156. <<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111331010.pdf>>. [Consulta: 19 de septiembre, 2020.]
-
- | “La formación de formadores en Venezuela. La Formación de Maestros en el Nuevo Milenio (IV)”, en *Laurus*, [en línea]. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 12, núm. 21, 2003b, pp. 136-

168. <<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102111.pdf>>. [Consulta: 9 de septiembre, 2020.]

—|“La formación de formadores en Venezuela: la formación de maestros normalistas 1830-1935”, en *Laurus*, [en línea]. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 8, núm. 14, 2002. pp. 36-60. <<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111334004.pdf>>. [Consulta: 19 de septiembre, 2020.]

PIÑERÚA, Carlos Fernando Calatrava, *La formación de educadores en Venezuela. Un recorrido sobre su evolución, retos y compromisos en el contexto de principios del siglo XXI*, [en línea]. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 2015. <https://www.academia.edu/13146163/Formaci%C3%B2n_de_Educadores_en_Venezuela_Un_recorrido_sobre_su_evoluci%C3%B3n_retos_y_compromisos_en_el_contexto_de_principios_del_siglo_XXI>. [Consulta: 13 de septiembre, 2020.]

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán, “El Humanismo Democrático y la Educación. Conferencia sostenida en San José Costa Rica. 1952”, en *Revista de la Universidad de Costa Rica*, [en línea]. Costa Rica, vol. 7, 2015. <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ucr/article/view/2194>>. [Consulta: 15 de septiembre, 2020.]

—| *Principios generales de la educación o una educación para el porvenir*. Caracas, Monte Ávila, 1984.

—| *De una educación de castas a una educación de masas*. La Habana, Lex, 1951.

RESPLANDOR, Gilberto, “La educación Venezolana está en crisis. ¿Hay salidas? (Parte II)”, en *Educación Futura*, [en línea]. México, 24 de marzo, 2020. <<https://www.educacionfutura.org/la-educacion-venezolana-esta-en-crisis-hay-salidas-parte-ii/>>. [Consulta: 19 de septiembre, 2020.]

RIVERO HIDALGO, Yanixa Rafaela, “Los Códigos de Instrucción Pública en Venezuela 1843-1897”, en *Procesos Históricos* [en línea]. Mérida, Universidad de los Andes, núm. 20, julio-diciembre 2011. <<https://www.redalyc.org/pdf/200/20019154004.pdf>>.

[Consulta: 7 de octubre, 2020.]

SANTANDER, Francisco de Paula, “Decreto sobre el establecimiento de escuelas normales del método lancasteriano, 1822”, en Javier Ocampo López y Consuelo Soler Lizarazo, *Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840*, [en línea]. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativo y el Desarrollo Pedagógico, 2012b. <http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/ReformismoEducaCol.pdf>. [Consulta: 8 de noviembre, 2020.]

—| “Decreto sobre el establecimiento de escuelas públicas en el departamento, 1821”, en Javier Ocampo López y Consuelo Soler Lizarazo, *Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840*, [en línea]. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativo y el De-

sarrollo Pedagógico, 2012a. <http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/ReformismoEducaCol.pdf>. [Consulta: 8 de noviembre, 2020.]

— | “Ley sobre la creación de escuelas de primeras letras, 1821”, en Javier Ocampo López y Consuelo Soler Lizarazo, *Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840*, [en línea]. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativo y el Desarrollo Pedagógico, 2012b. <http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/ReformismoEducaCol.pdf>. [Consulta: 8 de noviembre, 2020.]

Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), *Docentes*, [en línea]. Buenos Aires, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2019. <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_docentes_20190619.pdf>. [Consulta: 25 de octubre, 2020.]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, *37 años de Historia. Un legado histórico del progreso*, [en línea]. Caracas, 2021. <<https://www.upel.edu.ve/index.php/la-universidad/>>. [Consulta: 2 de septiembre, 2021.]

Universidad Pedagógica Experimental (UPEL) *Programas de docencia*, [en línea]. Caracas, UPEL, 2020. <<https://www.upel.edu.ve/index.php/docencia/>>. [Consulta: 24 de octubre, 2020.]

Universidad Simón Bolívar, “Presidente Chávez vetó Ley de Educación Universitaria”, en *Prensa Yvke Mundial*, [en línea]. Caracas, 4 de marzo, 2011. <<http://www.superior.consejos.usb.ve/node/28>>. [Consulta: 2 de octubre, 2020.]

Uzcátegui Pacheco, Ramón Alexander, “Las escuelas normales en Venezuela. Modelos pedagógicos en su desarrollo institucional (1870-1980)”, en *Revista de Historia Americana y Argentina*, [en línea]. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 2020, Vol. 55, No. 1. <https://www.researchgate.net/publication/343386029_Las_escuelas_normales_en_Venezuela_Modelos_pedagogicos_en_su_desarrollo_institucional_1870-1980>. [Consulta: 8 de septiembre, 2020.]

VARGAS PONCE, José, “Las escuelas normales y la formación docente en Venezuela, 1830-1900”, en *Lecturas de Geografía e Historia* [en línea]. Caracas, enero 23, 2020a. <<https://josevargasponce.wordpress.com/2020/01/23/las-escuelas-normales-y-la-formacion-docente-en-venezuela-1830-1900/>>. [Consulta: 16 de septiembre, 2020.]

— | “Las escuelas normales y la formación docente en Venezuela, 1900-1935”, en *Lecturas de Geografía e Historia*, [en línea]. Caracas, marzo 2, 2020b. <<https://josevargasponce.wordpress.com/2020/03/02/las-escuelas-normales-y-la-formacion-docente-en-venezuela-1900-1935/>>. [Consulta: 16 de septiembre, 2020.]

SOBRE LOS AUTORES DE ESTE LIBRO

PATRICIA DUCOING WATTY. Es Investigadora Titular “C” Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Presidente de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son: formación de docentes y profesionales de la educación; educación básica; pensamiento crítico en educación; epistemologías y metodologías de la investigación en educación. Publicaciones recientes: a) “Lo educativo en el horizonte de la *praxis* y la *poiesis*: su componente de contingencia”, en *Mitologías Hoy*, Barcelona, Universidad de Barcelona, vol. 25, enero, 2022, pp. 22-37. b) *Sistemas educativos latinoamericanos*. Ciudad de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2021, 303 pp. c) “Un mapeo de la reforma educativa: aciertos y retos” (2019). En René Millán (coord.). *Desempeño institucional y agentes políticos en México*. México, UNAM. pp. 211-242. d) *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria* (coord.) (Volúmenes 1, 2, 3 y 4) (2017-2018). CE: pducoingw@gmail.com

JERSON CHUQUILIN CUBAS. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Magister en Administración Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Profesor de Educación Secundaria por la Escuela de Educación Superior Pedagógico Víctor Andrés Belaúnde de Jaén, Perú. Candidato a investigador nacional (SNI) y Perfil deseable (PRODEP). Ha recibido becas para estudios de posgrado de la fundación FORD y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México. Ha trabajado como profesor investigador en la Universidad Intercultural Maya de Quinta Roo, México, y la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Actualmente, es profesor de tiempo completo en la UPN 291-Tlaxcala. Desarrolla las líneas de investigación: trabajo y desarrollo profesional docente; gestión y política educativa en educación básica. CE. jchuquilincubas@gmail.com

TIBURCIO MORENO OLIVOS. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Es profesor investigador Titular C definitivo en la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, en la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, Departamento de Tecnologías de la Información. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE). Es autor de los libros: *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa* (UAM, 2021); *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (UAM, 2020, 2ª. reimpresión); *La evaluación de los alumnos en la universidad: un estudio etnográfico* (UAEH, 2010). Ha coordinado cinco libros, publicado treinta capítulos en libros y más de sesenta artículos académicos en revistas indexadas y arbitradas. Forma parte de diez órganos editoriales de revistas especializadas en educación, tanto nacionales como internacionales. Es editor asociado de la Revista *Education Policy Analysis Archives* de la Arizona State University. Ha impartido conferencias, seminarios y talleres de formación de profesores en diversas instituciones de educación superior del país y del extranjero. CE. tiburcio34@hotmail.com

ÍNDICE

PRÓLOGO

Patricia Ducoing Watty e Ileana Rojas Moreno 9

INTRODUCCIÓN

Patricia Ducoing Watty 13

PRIMERA PARTE: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES 17

I. Las políticas internacionales en la formación del profesorado de educación obligatoria

Jerson Chuquilin Cubas 19

SEGUNDA PARTE: LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN AMÉRICA LATINA: ESTUDIOS DE CASO. 37

II. La formación de docentes en Argentina

Tiburcio Moreno Olivos 39

II.1. Génesis y evolución de la formación docente inicial 40

II.1.1 Las escuelas normales 41

II.1.2 La formación docente en los estudios superiores 43

II.1.3 La fase de los Profesorados 44

II.1.4 La terciarización de la formación docente de primer nivel 45

II.1.5 La formación docente en la Universidad 46

II.1.6 La formación docente actual 47

II. 2 Marco político-jurídico de la formación inicial y continua. 48

II. 3 La formación docente inicial contemporánea. 52

II.3.1 Instituciones formadoras de docentes 54

II.3.1.1 El Instituto Nacional de Formación Docente	56
II.3.2 Características de la matrícula.	59
II.4 La organización curricular de la formación docente.	60
II.4.1 El papel de las prácticas en la formación de docentes . .	62
Reflexiones finales	63
III. La formación docente en el estado plurinacional de Bolivia	
<i>Jerson Chuquilin Cubas</i>	65
III.1 Breve historia de la formación del profesorado en el Estado Plurinacional de Bolivia.	67
III.1.1 La formación de maestros en la primera mitad del siglo XX.	67
III.1.2 La formación docente en el contexto de la revolución nacionalista de 1952	73
III.1.3 Entre golpes y contragolpes.	74
III.1.4 La formación docente en el marco de la consolidación del Estado neoliberal (1982-2005)	76
III.2 Situación actual de la formación docente en educación básica.	78
III.2.1 Marco jurídico de la formación inicial y continua	79
III.2.2 Instituciones a cargo de formación inicial docente	80
III.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica.	82
III.2.4 Currículum de la formación inicial docente	84
III.2.5 Incorporación al servicio docente	87
A modo de cierre	88
IV. La formación docente en la República Federal de Brasil	
<i>Jerson Chuquilin Cubas</i>	93
IV.1 Breve historia de la formación del profesorado en Brasil . . .	95
IV.1.1 La formación del profesorado durante el régimen monárquico	95
IV.1.2 La formación del profesorado durante la primera República (1889-1930)	97
IV.1.3 Escuelas normales, institutos de educación, licenciaturas y cursos de pedagogía (1930-1964).	100
IV.1.4 La formación del profesorado en la dictadura militar (1964-1985)	103

IV.1.5 La formación del profesorado a partir de 1985.	105
IV.2 Situación actual de la formación docente en educación básica.	109
IV.2.1 Marco jurídico de la formación inicial y continua	109
IV.2.2 Instituciones a cargo de la formación inicial del profesorado de educación básica	111
IV.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica	114
IV.2.4 Currículum de la formación inicial docente	117
IV.2.5 Incorporación a la carrera docente	121
Consideraciones finales.	123
V. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES COLOMBIANOS	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	125
V.1 Hacia la institucionalización de la formación de docentes para la educación básica.	127
V.1.1 Refundación de la escuela normal: de la pedagogía lancasteriana a la pestalozziana	127
V.1.2 Los avatares de la formación de docentes entre normales y universidades en la primera mitad del siglo XX.	132
V.1.3 Normalistas, bachilleres y universitarios: docentes de educación básica.	136
V.2 La formación docente para la educación básica en la actualidad.	144
V.2.1 Marco político-jurídico de la formación de docentes de educación básica.	145
V.2.1.1 La formación de educadores.	147
V.2.1.2 La carrera docente: etapas en su desarrollo	148
V.2.2 El sistema colombiano actual de formación de docentes.	150
V.2.3 Instituciones a cargo de la formación docente de la educación básica e ingreso al servicio educativo	153
Algunas consideraciones finales.	159
VI. La formación de docentes en México	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	161
VI.1 Notas sobre el origen y desarrollo de la formación inicial de docentes en México.	162
VI.1.1 La Compañía Lancasteriana y la formación de maestros.	162
VI.1.2 Maestros de primera, segunda y tercera clase: proyecto juarista	165
VI.1.3 El porfiriato y el despegue del normalismo.	169

VI.1.4 La formación de maestros rurales en el México postrevolucionario.	177
VI.1.5 Expansión de la formación y actualización del profesorado: de los cuarenta a los sesenta.	180
VI.1.6 De la formación técnica a la formación profesional	184
VI.2 Situación actual de la formación docente en educación básica.	188
VI.2.1 Marco político-jurídico de la formación inicial y continua	189
VI.2.2 Instituciones a cargo de la formación inicial y continua	192
VI.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica.	194
VI.2.4 El currículum de la formación docente y la incorporación a la docencia	196
A manera de cierre	198

VII. La formación del profesorado de educación básica en el Perú

<i>Jerson Chuquilin Cubas</i>	199
VII.1 Historia mínima de la formación del profesorado de educación básica en el Perú.	201
VII.1.1 Las escuelas normales en los inicios de la República	201
VII.1.2 Las escuelas normales entre 1850 y 1870	202
VII.1.3 Las escuelas normales en el marco del proyecto civilista	203
VII.1.4 Diversificación de las instituciones formadoras de maestros	206
VII.1.5 La formación docente en el marco de la reforma educativa de 1972	209
VII.1.6 La formación docente en el periodo 1980-2000	211
VII.2 Situación actual de la formación docente en educación básica.	212
VII.2.1 Marco jurídico de la formación inicial y continua.	212
VII.2.2 Instituciones a cargo de la formación inicial docente	214
VII.2.3 Niveles de formación del profesorado de educación básica.	217
VII.2.4 Currículum de la formación inicial docente	220
VII.2.5 Incorporación al servicio docente.	222
VII.2.5.1 Ingreso a la carrera magisterial	223
VII.2.5.2 Estructura de la carrera y la progresión del profesorado en la misma.	224

A modo de cierre	225
VIII. La formación docente en Uruguay	227
<i>Tiburcio Moreno Olivos</i>	
Introducción.	227
VIII.1 Origen y desarrollo de la formación docente inicial	228
VIII.2 Marco político-jurídico de la formación inicial y continua	232
VIII.3 La formación docente en años recientes	234
VIII.3.1 Algunos efectos de las reformas educativas en la formación docente	236
VIII.3.2 La formación docente continua.	239
VIII.3.3 Condiciones de acceso a la formación.	240
VIII.3.4 Modalidades de formación	240
VIII.3.5 Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD)	241
VIII.4 La organización curricular de la formación docente	243
VIII.4.1 La práctica docente	246
VIII.4.2 Las prácticas pre-profesionales	247
Reflexiones finales.	248
IX. La formación inicial docente en Venezuela	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	251
IX.1 La formación docente: un sucinto mapeo del siglo XIX al XX	252
IX.1.1 Las normales lancasterianas en la postindependencia.	252
IX.1.2 La escuela normal a fines del siglo decimonónico: los primeros pasos en la institucionalización	256
IX.1.3 Desarrollo de la institución normalista y diversificación de instituciones de formación.	259
IX.1.4 La universitarización de la formación inicial de los docentes.	265
IX.2 La actualidad en la formación docente inicial de educación básica.	268
IX.2.1 Marco político-jurídico	268
IX.2.2 Instituciones formadoras de docentes y niveles de formación.	274
IX.2.3 Ingreso a la formación docente y currículum	276
IX.2.4 Titulación e ingreso a la docencia	278
A manera de cierre	280

**TERCERA PARTE. ALGUNAS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS
EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

**X. Los docentes y la formación del profesorado en las leyes
de educación**

<i>Patricia Ducoing Watty</i>	285
X.1 Marco jurídico de la formación docente	285
X.1.1 Las emisiones de los documentos legislativos	285
X.1.2 Finalidades de la formación docente.	287
X.1.3 Derechos y obligaciones de los docentes	288
X.2 Expansión de la escolarización: incremento de los docentes .	289
X.2.1 El crecimiento de la matrícula en los sistemas escolares latinoamericanos.	290
X.2.2 Incremento de las plantas docentes en los sistemas educativos	294
X.3 Instituciones a cargo de la formación inicial.	308
X.4 El currículum de la formación inicial de maestros en instituciones terciarias no universitarias.	323
A modo de cierre	328
Bibliografía	331
a) Fuentes de información general	331
b) Fuentes de información sobre los casos de estudio	340
SOBRE LOS AUTORES DE ESTE LIBRO	377



La formación docente en Latinoamérica fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se terminó de producir en enero de 2023 en la Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida, exclusivo de la colección @Schola así como salida a impresión por demanda. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Century Schoolbook en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Editora Seiyu de México y de Edgar Piedragil Galván.







IMAGEN EN PORTADA: Erik Mclean
(Fotógrafo contemporáneo de la ciudad de St. John's, Newfoundland & Labrador, Canada). "Fotografía de mesabancos escolares en salón de clases" (2021). Trabajo en dominio público para la presente publicación gratuita; www.unsplash.com



La formación docente en Latinoamérica, tercer volumen de la colección “La educación comparada en América Latina” elaborado en coautoría por los expertos Patricia Ducoing Watty, Jerson Chuquilin Cubas y Tiburcio Moreno Olivos, es un texto de investigación educativa comparada cuya rigurosa estructura se basa en el desarrollo de tres etapas analíticas: a) una primera etapa de encuadre sobre la categorización de “formación docente inicial”, mediante una revisión de las políticas internacionales que la definen y regulan; b) una segunda etapa conformada por el análisis casuístico del objeto en cuestión en nueve países latinoamericanos, destacando procesos de surgimiento y consolidación, marco jurídico y estructuras institucionales actuales; y, por último, c) una tercera etapa con la integración de una lectura de contraste del panorama regional, a modo de mostrar aspectos y elementos que dan cuenta de semejanzas, especificidades y diferencias en asuntos puntuales como los marcos jurídicos nacionales, el incremento de los servicios de formación docente inicial en los sistemas educativos, el despliegue institucional de escuelas normales e instituciones de educación superior, así como la respectiva variedad de la oferta curricular.

@Schola

