

LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL MERCOSUR

Planes de estudio y propuestas de formación continua



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



PASEM
PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR
EDUCATIVO DEL MERCOSUR



Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR

Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR

Planes de estudio y propuestas de formación continua



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



PASEM
PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR
EDUCATIVO DEL MERCOSUR



Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR : Planes de estudio y propuestas de formación continua / Andrea Alliaud (coord) ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Teseo, 2014.

268 p. ; 23x15 cm.

ISBN 978-987-723-007-9

1. Educación. 2. Mercosur. I. Alliaud, Andrea (coord.)

CDD 371.1

© Editorial Teseo, 2014

© PASEM, 2014

© OEI, 2014

Buenos Aires, Argentina

ISBN 978-987-723-007-9

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a:

info@editorialteseo.com

www.editorialteseo.com

ÍNDICE

Introducción	9
Presentación	11
ESTUDIO COMPARADO: MERCOSUR Y UNIÓN EUROPEA	
Parte I. Formación docente inicial (FDI)	21
El lugar del Estado en la oferta. Problemas a los que la normativa de cada país intenta responder	21
Nivel de prescripción de las normas	28
Extensión y duración de las carreras	31
Flexibilidad curricular	33
Perfil docente	35
El lugar de la práctica en la formación de los docentes	40
Parte II. Formación docente continua (FDC)	45
Características generales de la oferta y regulación de la FDC	45
La oferta de las universidades	49
Sobre el derecho, la gratuidad y el acceso a la FDC	50
Características de los dispositivos y de la organización de los programas de FDC	52
Sobre las áreas temáticas de la formación continua	54
Sobre los modelos y enfoques	56
Los programas frente a los problemas de la FDC	58
La gestión de las políticas de FDC	59
Hacia una mayor regulación normativa	61
La diversificación de la oferta de formación continua	62
Hacia la renovación de los modelos de formación continua	63

Reflexiones finales	65
Bibliografía consultada	69
Sitios web consultados	72
Anexo I. Categorías de análisis utilizadas para el estudio comparado	77
Categorías de análisis de la Formación Docente Inicial.....	77
Categorías de análisis de la Formación Docente Continua	78
Anexo II. Informes sintéticos de países del Mercosur	81
Argentina	81
Brasil	100
Paraguay	121
Uruguay	139
Anexo III. Corpus empírico de países del Mercosur	157
Argentina	157
Brasil	163
Paraguay	173
Uruguay	176
Anexo IV. Mallas curriculares de países del Mercosur	183
Argentina	183
Brasil	193
Paraguay	215
Uruguay	223
Anexo V. Informe de países de la Unión Europea	227
Referencias	260
Sobre los autores	265

INTRODUCCIÓN

La realización del estudio sobre “Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR” surge en el marco de las acciones del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) que comenzó sus actividades en marzo de 2012 con el apoyo financiero de la Comisión Europea y de los países beneficiarios del MERCOSUR: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

El objetivo general del programa es contribuir al proceso de integración regional y a la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación docente en el marco del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR.

Uno de los resultados esperados del programa es el reconocimiento mutuo de estudios y de títulos de formación docente a nivel regional, por lo que se propuso realizar un estudio que relevase los planes de estudio de formación inicial y continua en los países del PASEM.

Entendemos que la producción de conocimiento sistematizado y actualizado en el campo de la educación es un aporte clave para la definición de políticas públicas eficaces y acordes a la realidad regional.

Con esta publicación compartimos el estudio que analiza el actual sistema formador de los cuatro países del MERCOSUR.

Para el desarrollo del conjunto de estudios que hemos realizado durante el año 2013 se convocó una serie de licitaciones. La investigación que acá presentamos fue llevada a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). La OEI es un organismo internacional de carácter intergubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Para esta tarea, la OEI convocó a un equipo de expertos coordinados por Andrea Alliaud (que además estuvo a cargo del capítulo sobre Argentina) e integrado por Paulo Henrique Arcas (a cargo del capítulo sobre Brasil), por Silvina Feeney (a cargo del capítulo sobre Paraguay), por Lea Fernanda Vezub (a cargo del capítulo sobre Uruguay) y por Miquel Martínez y Enric Prats (que analizan tres países de la Unión Europea). Este estudio contó además con la colaboración de Marina Elberger y de Carolina Lifschitz.

Se elaboraron capítulos por país y un informe final comparado que considera los planes y programas de formación docente inicial y continua, la regulación estatal, la duración de las carreras, los niveles de formación,

el perfil docente, la formación práctica y el tipo de institución oferente en los países que integran el PASEM, incluyendo también el análisis de la formación docente inicial y continua de tres países de la Unión Europea: España, Francia y Reino Unido. La realización de este estudio es el primer paso de una secuencia de acciones que lo tomarán como insumo, ya que es presentado y discutido en ateneos nacionales, en seminarios regionales de los que participan decisores de política, académicos y organizaciones de trabajadores de la educación.

Finalmente todos estos aportes se articularán para la elaboración de documentos de propuestas de política pública que deberán ser considerados por la Reunión de Ministros del Sector Educativo del MERCOSUR, contribuyendo de este modo a la sostenibilidad en el tiempo de las metas del PASEM.

PRESENTACIÓN

Durante las dos últimas décadas, se ha asistido en numerosos países a movimientos de transformación de los sistemas educativos, tendientes a asegurar la calidad de los aprendizajes escolares. Los desafíos de construcción de ciudadanía, de acceso a los conocimientos y formación de capacidades, se renuevan constantemente y adquieren nuevos sentidos en las sociedades del conocimiento y la información actuales. En este marco, la relevancia de la educación es crucial y, dentro de ella, tanto el ejercicio profesional como la formación inicial y permanente de los docentes alcanzan una importancia estratégica. Planteamientos realizados en contextos diversos advierten sobre la necesidad de que el cambio escolar sea acompañado por procesos de renovación y desarrollo del profesorado, ya que este puede ser un catalizador o inhibidor de los procesos de transformación escolar.¹

Dos observaciones caben a esta afirmación:

1. El nivel de calificación del cuerpo docente no se corresponde directamente con los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos. Como lo demuestran estudios recientes, hay variables intervinientes, tales como las dinámicas de los puestos laborales, que no siempre “aprovechan” el nivel de especialización y “calificación” del cuerpo profesoral (cf. Ingersoll, 2011). Según este estudio, el reclutamiento de miles de nuevos candidatos y su rigurosa capacitación no resolverá el problema si un gran número de docentes son asignados para dictar asignaturas para las que no están capacitados.
2. Si bien las políticas tendientes a la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden ser consideradas con exclusividad a la hora de avanzar en la mejora educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda en forma simultánea distintos aspectos corre el riesgo de evadir la complejidad estructural que caracteriza y explica la situación por la que atraviesan los sistemas educativos. Inclusive, podría afirmarse que una mejora de la efectividad de las políticas educativas

¹ Al respecto, véase OEI, XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, “Plan de Cooperación. Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias tendientes al fortalecimiento de Políticas de Formación Docente”, Tarja, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003.

está estrechamente relacionada con su integración con políticas económicas y sociales acordes (Alliaud, 2010).

Desde luego que las consideraciones antes expuestas no impiden que la formación de los docentes constituya un centro de preocupación hacia el que confluyen numerosos trabajos de investigación y políticas destinadas a su mejoramiento o transformación. La década de 1980 encontró a los países centrales ocupados y preocupados por el tema, mientras que en la región los esfuerzos de política y las temáticas de investigación se concentraban en los procesos de democratización de las instituciones sociales, deterioradas luego de prolongados períodos dictatoriales. Recién a comienzos de los años noventa, las temáticas de la agenda política y los proyectos de investigación educativa se centraron en América Latina en áreas específicas; producto de este viraje, la formación de los docentes acaparó la atención y los avances producidos en los países centrales fueron capitalizados y utilizados como referencia para las experiencias de la región.

Los años noventa fueron prolíficos en reformas y transformaciones de la formación docente. Las investigaciones y la bibliografía especializada colaboraron en la construcción de un discurso acerca de los docentes como factor clave de las reformas educativas (cf. Fullan, 2002), que paradójicamente contribuyó a descualificar a los profesores y a erosionar su imagen pública al hacer referencia a las “carencias” de su formación, las debilidades de su desempeño y su inadecuación a los desafíos actuales de la escolarización. En este contexto, y generalmente en el marco de gobiernos neoliberales, crisis económicas, achicamiento de los Estados y de su rol regulador, se implementaron diversas políticas de mejora. Muchas de estas han tenido un efecto limitado sobre los resultados de aprendizaje o han reforzado el control burocrático de la enseñanza,² en lugar de apoyarse en la lógica del compromiso y la apuesta por la autonomía del profesorado (Bolívar, 2010).

Los principales cambios operados apuntaron a profesionalizar, elevar la calidad e intensificar la duración de los estudios de la formación inicial; al mismo tiempo se planteaba “la reconversión” de los docentes en servicio. Con tal fin se intervino desde una lógica instrumental, basada en la racionalización y el control técnico, que priorizó los objetivos de las reformas

² Algunas medidas encaradas dentro de estos nuevos modos de regulación burocrática son, por ejemplo: la rendición de cuentas, el establecimiento de estándares, la creciente presión por los resultados, la competencia entre escuelas para conseguir alumnos, los concursos de proyectos de mejora financiados. Al respecto, Bolívar (2010) considera que cuando se fortalece el control burocrático por medio de normas que regulan el trabajo docente e intentan reducir la incertidumbre a través de la racionalización “medios-fines”, se restringe la autonomía y se acentúa la descualificación de la profesión. Estos mecanismos de control burocrático generan en el cuerpo docente un sentimiento de insatisfacción con la tarea que termina por desmotivar al profesorado, impidiendo el trabajo colaborativo y las metas compartidas.

actuando de manera unidireccional “de arriba-abajo”. Se focalizó en tres grandes ámbitos o dimensiones de las políticas de formación: los planes de estudio; las instituciones de formación, su organización, cambio de estatus y/o formas de acreditación, y la implementación de programas masivos de formación continua o perfeccionamiento (cf. Davini y Birgin, 1998; Vaillant, 2005). El denominado proceso de profesionalización del trabajo docente durante las reformas de los años noventa puede verificarse en una serie de medidas y procesos, entre los cuales se encuentran (Vezub, 2005):

- la prolongación, mayor duración de la formación docente inicial (de dos a tres años o de tres a cuatro);
- la proliferación de tipologías con largas listas de competencias, dominios o habilidades profesionales docentes;
- la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño docente;
- la creación de estándares para el ingreso a la carrera pública magisterial;
- el establecimiento de nuevos requisitos para ascender en la carrera docente;
- la aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos especialmente destinados a los docentes;
- las políticas de fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de las instituciones;
- nuevas formas de gobierno y procedimientos de gestión de las instituciones formadoras.

Actualmente se asiste a un cambio político e institucional importante en varios países de la región, entre los cuales se encuentran los integrantes del Mercosur objetos de este estudio. Tales cambios han quedado plasmados en las orientaciones y los principios de las últimas leyes nacionales de educación sancionadas,³ así como en el desafío de lograr la masificación y universalización del nivel secundario en la región. En el contexto de la sociedad del conocimiento, de las transformaciones de la ciencia y la tecnología, de las formas de producción, de las relaciones laborales, de los modos de crear y difundir la cultura, la formación permanente cobra mayor urgencia y se ha vuelto una exigencia para todas las profesiones. En el caso de los docentes, esta mejora plantea retos y características singulares, debido, entre otras cuestiones, a la constante expansión de la cobertura, a la necesidad de apuntalar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, a los imperativos de la democratización y al logro de mayores niveles de equidad educativa.

³ Argentina sanciona su nueva Ley de Educación en el 2006, Uruguay lo hace en 2008; mientras que la última legislación nacional de educación de Brasil corresponde a 1996 y la de Paraguay a 1998.

El cambio de orientación política producido en varios gobiernos de la región latinoamericana y la recuperación de las políticas de Estado inauguraron hacia el comienzo del siglo XXI un nuevo escenario para la formación docente:

- En primer lugar, se produce un balance y análisis crítico de las limitaciones de las políticas implementadas en la década anterior, que contribuyeron, mediante procesos complejos, a profundizar la fragmentación y desigualdad de los sistemas educativos en general y del subsistema de formación docente en particular, generando circuitos de diversa calidad académica. La proliferación y yuxtaposición de títulos de distinta duración y validez es una de las cuestiones que las gestiones actuales intentan revertir.
- En segundo lugar, se trata de introducir nuevas lógicas que apuesten a la unidad e integración del sistema de formación docente, atendiendo a su vez a desarrollos e intereses locales, ya sea en el marco de países centralizados o federales.
- En tercer lugar, un nuevo discurso apuesta a revalorizar a los docentes y a producir su reposicionamiento como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de un saber pedagógico que es preciso sistematizar y capitalizar en las acciones y los dispositivos de formación. Esto implica pasar de modelos homogéneos y masivos de formación continua a programas que consideren diversas modalidades y necesidades formativas a lo largo de distintas etapas de la trayectoria profesional docente (Ávalos, 2007; Vezub, 2013).
- En cuarto lugar, los procesos de construcción curricular se abren hacia formas más participativas e incluyen una relación más directa con las instituciones escolares como instancias de trabajo docente, amplían la consulta y la construcción de consensos con los diversos actores de la educación, entre estos, las instituciones formadoras y los docentes.
- En el mapa de los países que conforman este estudio, Paraguay enfrenta una problemática singular dada la conformación de un cuerpo docente que todavía presenta una importante cantidad de profesores sin formación pedagógica que ejercen con estudios de nivel secundario; en menor medida, se registran docentes con título universitario para el desempeño en el nivel medio. En el caso de Brasil debe considerarse que si bien la formación docente ha pasado a la universidad, la legislación aún permite la formación de nivel secundario y en algunos estados y municipios se admite el ejercicio de estos docentes.

En este marco, América Latina y los países del Mercosur vienen implementando políticas tendientes al mejoramiento y fortalecimiento de la formación de docentes. No obstante, los resultados de las evaluaciones

internacionales aún muestran un bajo rendimiento en relación con los contenidos mínimos referidos a las principales áreas del aprendizaje.⁴ A pesar de los avances logrados en los últimos años, los problemas de cobertura, deserción y desgranamiento son todavía deudas pendientes sobre todo en el nivel medio, a partir de los cambios operados en las legislaciones más recientes que lo instituyen como tramo obligatorio.

Es de destacar que existe un consenso cada vez más generalizado en la región sobre la necesidad de fortalecer, armonizar y articular la formación docente, así como de establecer ciertos marcos reguladores comunes que permitan la movilidad de los docentes y la prosecución de estudios en otros países del bloque. Esto se refleja en algunas medidas ya tomadas, como los dos acuerdos específicos: “Acuerdo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los países beneficiarios del Mercosur” (junio de 1999) y “Acuerdo de admisión de títulos, certificados y diplomas para el ejercicio de la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras en los países del Mercosur” (2005).

El sector educativo del Mercosur ha considerado el problema de la formación docente en la LXII Reunión del Comité Coordinador Regional (CCR) de agosto de 2007, cuando se crea el Grupo de Trabajo de Formación Docente (GTFD) para atender distintas problemáticas vinculadas y comunes en la región. Este grupo depende directamente del CCR; para la concertación y organización de la agenda de trabajo se partió de los objetivos, las líneas de acción y metas fijadas en el Plan Estratégico 2006-2010.

En el acta de la I Reunión del CCR-Formación Docente (2011⁵), se expresa la necesidad de producir estudios tendientes a realizar el reconocimiento de títulos docentes en la región. Entendiendo la formación docente en relación con el carácter de bien público de la educación, se resaltan los siguientes aspectos:

1. El Estado, en el marco de sus deberes y funciones, debe regular todo lo relacionado con la formación docente, tanto del sector público como del privado.
2. Articular los diseños curriculares a nivel regional, a fin de buscar componentes comunes que favorezcan el reconocimiento, la homologación de los títulos y la movilidad de los docentes.

El presente *estudio comparado* representa un aporte para avanzar en este sentido y contribuir a la definición de una propuesta marco para el reconocimiento mutuo de estudios y la movilidad de los docentes a nivel

⁴ Los resultados del Informe PISA 2007 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) nos colocan en el lugar número 53 sobre 57 países en cuanto al rendimiento de los aprendizajes en las áreas básicas.

⁵ Mercosur/RME/CCR/CRCFD/Acta núm. 01/11. Acta de la I Reunión de CCR.

regional. A lo largo de su desarrollo se identifican parámetros comunes en la normativa y/o lineamientos de los sistemas de formación docente en el Mercosur, así como aspectos propios de cada país considerados relevantes para este propósito; en consecuencia, se focalizan aspectos plausibles de cuestionamiento, revisión o mejora que pueden contribuir a la generación de condiciones adecuadas para la formulación de políticas docentes de integración regional. El desafío es avanzar en este sentido sin pretender unificar forzosamente sistemas formadores, tradiciones ni aspectos constitutivos de los sistemas de cada país.

Se ha realizado para ello una caracterización del actual sistema formador de los cuatro países que componen el Mercosur (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay), considerando la formación inicial y continua, los niveles para los que se forma, el sector (público-privado) y el tipo de instituciones oferentes (instituciones superiores y/o universidades), según corresponda. El análisis de cada país fue el insumo básico para la producción de este estudio comparativo que incorpora además la experiencia de tres países de la Unión Europea (Inglaterra, Francia y España).

La *metodología del estudio* se centró en el análisis comparado a partir de la definición de un mismo marco conceptual, problemático y de categorías de análisis comunes. Además, se ha tenido en cuenta la reconstrucción de cada uno de los casos nacionales en sus especificidades y singularidades. Para ello se ha realizado, en cada país, el relevamiento y análisis de fuentes primarias: documentos (planes de estudio, normativas sobre el currículum y sobre la formación en servicio) y bases de datos estadísticas, información cuantitativa referida a la oferta e instituciones de formación docente inicial y continua. Asimismo, se ha incorporado información secundaria obtenida mediante entrevistas a informantes clave (funcionarios, coordinadores de programas, responsables de área de las respectivas dependencias políticas e institucionales, directores de institutos de formación docente y de carreras).

Con la intencionalidad de producir insumos relevantes para la elaboración del estudio comparado, el análisis de cada país ha sido realizado en torno de una serie de *categorías comunes*, definidas y producidas conjuntamente durante la elaboración de cada informe por país, tanto para la formación docente inicial (FDI) como para la formación continua (FDC). Ellas se refieren a los aspectos más “duros” de las propuestas (duración de los planes, organización del conocimiento, etc.), pero también incluyen ciertas problematizaciones surgidas de los desafíos más frecuentes que deben enfrentar los sistemas de formación en la actualidad: incorporación de los contextos y sujetos del aprendizaje, cuestiones relativas al quehacer y el perfil de los docentes que se pretende formar, la formación práctica, la jerarquización de la formación y los sectores sociales que la nutren, la dispersión de la FDC, entre otros aspectos (véase el anexo I).

Por otro lado, el análisis ha contemplado *distintos niveles*, según el gobierno federal o centralizado de cada uno de los países en estudio y los diferentes tipos de instituciones formadoras. En los países federales en los que la oferta de formación docente depende de distintos niveles de gobierno, se consideraron los lineamientos o las directrices curriculares nacionales/federales, la oferta de FDI y FDC, y se seleccionaron dos casos a nivel provincial o estadual; como estos países cuentan, además, con carreras universitarias de formación docente, estas fueron analizadas en los mismos territorios seleccionados: los estados de San Pablo y de Ceará (Brasil) y las provincias de Córdoba y de Corrientes (Argentina).

Cabe destacar que el análisis de los planes de formación inicial de las universidades incluye también a Paraguay, donde la formación docente se encuentra centralizada y se realiza tanto en instituciones superiores como en universidades; por lo tanto, además de las normativas curriculares específicas de la formación docente superior no universitaria, se han incorporado también para este país las correspondientes a las universidades.

Uruguay constituye la excepción, puesto que los docentes del sector público se forman en instituciones superiores no universitarias y los planes de las universidades privadas se rigen por las mismas normas, estructuras y programas que los centros de formación docente dependientes de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP).

Finalmente, cabe aclarar que el análisis de los planes y de las propuestas de formación inicial y continua permite considerar el nivel que estructura o da marco a las prácticas formadoras (“discurso instruccional”) de los formadores. Dicho nivel analítico permite establecer ciertos límites y puntos de referencia, así como la jerarquía y los principios de clasificación del conocimiento que se prescriben y los grados de autonomía otorgados a las instituciones y a los actores del sistema de formación docente. Si bien este nivel presenta una importancia estratégica al instituir, por una parte, las competencias, los saberes, los conocimientos, las habilidades y las disposiciones que se adscriben a la docencia y, por la otra, los perfiles, los rasgos y las identidades profesionales que se pretenden configurar, no agota ni permite explicar lo que efectivamente sucede a nivel de las prácticas ni en las instituciones de formación. Es decir, permite dar cuenta de lo que se dispone como marco regulador y, quizás, aproximarse (pero solo en la medida en que las normas lo prescriban) a las prácticas de los formadores a través de, por ejemplo, los dispositivos de formación, las propuestas de contenido para las asignaturas, los criterios para evaluar, la bibliografía y/o los temas prioritarios, las modalidades y los criterios para la oferta de FDC.

Este informe se organiza en *dos partes*. La primera reúne los resultados del estudio comparado realizado en los cuatro países del Mercosur y la experiencia de la Unión Europea (UE); el análisis distingue, la oferta y los planes de la formación docente inicial, por un lado, de la normativa, la

oferta y los programas de formación continua, por el otro. La presentación de los resultados prioriza la comparación de temas o problemas considerados relevantes a la hora de aportar insumos para la toma de decisiones sobre políticas de formación docente. En la segunda parte se han incluido los siguientes anexos: categorías de análisis utilizadas para la comparación (anexo I); informes sintéticos de los países del Mercosur (anexo II); corpus empírico (anexo III); ejemplos de estructuras/mallas curriculares de algunos planes de estudio (anexo IV); planes de formación docente en la Unión Europea (anexo V).

ESTUDIO COMPARADO: MERCOSUR Y UNIÓN EUROPEA

PARTE I

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL (FDI)

El lugar del Estado en la oferta. Problemas a los que la normativa de cada país intenta responder

En los países del Mercosur estudiados, la formación docente se desarrolla en el nivel superior: institutos o centros y universidades. En un extremo podría mencionarse el caso de Uruguay, país en que la formación docente se lleva a cabo principalmente en institutos superiores, donde las universidades tienen un protagonismo menor y muy reciente.⁶ En el caso uruguayo, la Ley General de Educación de 2008 expresa la aspiración de pasar la formación docente al nivel universitario, transformación que aún se halla en proceso de debate parlamentario. En el otro extremo se ubica Brasil, país en que la formación docente es impartida por las universidades, aunque quedan resabios de docentes formados en el nivel medio, habilitados para desempeñarse en la educación infantil y años iniciales de la enseñanza fundamental; de todos modos, hay un fuerte debate para que la formación se imparta únicamente en el nivel superior. En un nivel intermedio pueden ubicarse Argentina y Paraguay, países en que los institutos superiores cobran protagonismo en la provisión de docentes para el desempeño en el sistema educativo, aunque se registra una importante oferta universitaria de carreras principalmente para la formación de profesores de nivel secundario.

Tanto en Brasil como en Argentina y Uruguay, la formación docente que imparten las instituciones públicas es *gratuita* (como el resto de la educación superior); la excepción la constituye Paraguay, donde la formación superior es arancelada.

En todos los países, si bien existen regulaciones del *Estado*, estas varían en su alcance. En Uruguay los diseños curriculares y programas nacionales regulan toda la oferta de formación, tanto la del sector público como la del privado. En Brasil las directrices nacionales presentan un carácter general y

⁶ La universidad privada de Montevideo ha sido habilitada por el CODICEN desde 2008 para brindar planes de formación inicial de magisterio y de profesorado (en cinco especialidades). La Universidad Católica ofrece como nueva carrera el plan de maestros de primaria en sus tres sedes.

las universidades tienen amplia autonomía para formular sus planes, aunque este control menor de las orientaciones iniciales se revierte a través de los mecanismos posteriores de evaluación y acreditación de las instituciones y sus ofertas. En el caso paraguayo los diseños nacionales alcanzan al ámbito privado y las universidades tienen autonomía para diseñar sus propios planes, si bien afirman respetar algunas de las prescripciones establecidas por el Estado. En el caso de Argentina, la norma nacional regula la totalidad del sistema formador (público y privado) y propone que las universidades se acojan a los mismos lineamientos. No obstante, recién en los últimos años 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 (art. 43) como carreras de “interés público”.

En los países de la Unión Europea considerados en este estudio, la formación docente se lleva a cabo en instituciones superiores (fundamentalmente universitarias, preuniversitarias y escuelas superiores), aunque con modelos diferenciados según el grado de homogeneidad y el protagonismo que cobra el Estado.

El caso británico presenta un modelo de formación docente “localista”, abierto y flexible, a partir del cual se abren distintas posibilidades para la obtención de los títulos habilitantes para el ejercicio de la profesión. Esta diversificación (intensificada en la década de 1980), que conduce en muchos casos a una “mercantilización de la oferta”, está regulada por un organismo gubernamental (National College of Teaching and Leadership, creado en 2013), responsable de la acreditación de las instituciones formadoras. Inglaterra (así como el conjunto del Reino Unido) cuenta con un sistema de estándares (Qualified Teacher Status, QTS) que regula la totalidad del proceso formativo y la acreditación de la formación recibida mediante la aplicación de sistemas de evaluación. La oficina de estándares educativos, servicios infantiles y competencias del Reino Unido, llamada Ofsted, es la encargada de juzgar si las instituciones formadoras cumplen con los estándares establecidos en el QTS. Se nota aquí el protagonismo que fue adquiriendo el Estado en la formación de los docentes y en las instituciones de educación superior. En la actualidad la formación docente se halla estrechamente vinculada a las escuelas y ha quedado muy alejada de las universidades.

A diferencia de Inglaterra, Francia y España, presentan sistemas formadores más homogéneos, donde las instituciones superiores cobran relevancia en su desarrollo. En el caso francés, la nueva Ley de Educación (N.º 2013-595, en vigencia a partir de julio de 2013) *propone un modelo integrador* para la formación de todos los profesionales de la educación, encomienda la formación universitaria al Ministerio de Educación Superior y de la Investigación y exige grado de máster universitario para la obtención de titulaciones docentes. Se le imprime a la formación un carácter profesionalizador, en el

marco nacional de un decreto ministerial que regula el ejercicio de todas las profesiones en Francia.

En España, el Estado central homogeneiza la educación para todo el territorio, con excepción de las comunidades autónomas con lengua propia, en las que se ha de asegurar al alumnado el dominio de las lenguas cooficiales. Para la FDI se determinan “contenidos mínimos” (campos o áreas de la formación) que los centros universitarios deberán completar y ampliar hasta alcanzar los niveles adecuados. Existen además mecanismos de acreditación y evaluación de la formación que llevan a cabo las universidades.

Un rasgo común que se puede resaltar entre los países del Mercosur y la UE es un *retorno al control que el Estado ejerce sobre la formación docente*, lo que podría explicarse en virtud de la importancia otorgada a la docencia para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos.

Con la finalidad de comprender las características de las normas vigentes en cada país y las tendencias existentes en los países del Mercosur y la UE, es importante visualizar *los problemas y las dificultades* a los que las normas elaboradas en los últimos años intentaron dar respuesta.

En Argentina el problema de la calidad educativa fue una preocupación que cobró relevancia y se tradujo en los procesos de reforma impulsados en los últimos veinte años (reformas de los años noventa y de la primera década del siglo XXI). La formación de los docentes se concibió como un factor clave para el logro de la calidad educativa; de allí las políticas que intentaron modificarla en pos de alcanzar mayores niveles de profesionalización (en los años noventa) y de centrarla en la enseñanza entendida en sus dimensiones innovadora, productora de conocimiento y como acción que posibilita el acceso a la cultura y a los conocimientos, elementos considerados clave para la democratización de los sistemas y el logro de una sociedad más justa (actualmente):⁷ “La formación docente inicial 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” (punto 12, LCN⁸).

Una de las dimensiones problemáticas a superar a partir del año 2000 fueron las consecuencias de las reformas educativas de la década de 1990; por ello, la fragmentación educativa y la creciente desigualdad se tornaron preocupaciones que enmarcaron la política educativa reciente. Para el caso específico de la formación docente, las normativas establecidas intentaron otorgar al sistema formador integración, congruencia y articulación; de allí el fuerte tono prescriptivo de las normas elaboradas por el nivel central, a

⁷ Este aspecto cobró relevancia a partir de la obligatoriedad del nivel de enseñanza secundaria, lo que produjo el acceso a este nivel de sectores sociales tradicionalmente excluidos de él.

⁸ Lineamientos Curriculares Nacionales (2007). INFD/MEC.

pesar de contar con la participación de distintos actores y con procesos de representación, decisión y definición a nivel provincial.

La preocupación por el fortalecimiento y la mejora de la formación se ve reflejada en el nuevo marco legal (LEN,⁹ 2006) que extiende 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; resalta el fortalecimiento de la FDC, y promueve procesos de articulación y cooperación con las universidades. Asimismo, los lineamientos vigentes a nivel nacional se proponen superar problemas tradicionales propios de la formación docente: la desarticulación entre teoría y práctica, la práctica entendida como instancia de aplicación, el desdibujamiento 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 escasa relevancia de las escuelas como lugares de formación, la problemática de los sujetos de la formación, entre otros.

Los documentos relevados en Uruguay permiten reconstruir tres problemas fundamentales a los que los cambios curriculares y la reforma de la formación docente pretenden responder; estos son:

- la dispersión de planes de formación docente de diferentes niveles y tipos de instituciones;
- la escasa participación y protagonismo de los actores en los mecanismos de consulta y toma de decisiones del sistema de formación docente;
- una organización de las instituciones de FD alejada de la lógica del nivel superior, lo que impide su articulación con la formación de posgrado.

El Sistema Único Nacional de Formación Docente de 2008 plantea la necesidad de integrar tres planes de estudio: el de magisterio, el de profesorado (formación de docentes para el nivel secundario) y el de maestros técnicos. “Esta fragmentación señalada en múltiples oportunidades no es solo una suma de planes y modalidades, tiene que ver también con el proceso de construcción de los mismos, 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 manera global” (SUNFD, p. 7).

A partir de lo establecido por la Ley General de Educación de 2008 y en el nuevo plan, *la formación de docentes comienza a transitar su ingreso al nivel universitario* y a avanzar en el reconocimiento de los estudios docentes para acceder a la formación de posgrado. Esta nueva disposición aún no se ha concretado, ya que se encuentra en tratamiento parlamentario el debate

⁹ Ley de Educación Nacional N.º 26206 (2006).

de las leyes correspondientes a la creación de la universidad o instituto universitario de educación que asumirá dichas funciones. En la actualidad, prácticamente toda la formación de maestros y profesores se ubica en el nivel superior, pero no en instituciones universitarias (a excepción de algunas privadas recientemente habilitadas para dictar carreras docentes de grado). En este sentido, el documento curricular manifiesta problemáticas tales como las siguientes:

- La estructura organizacional y legal de las instituciones de formación docente no se corresponde con una formación de nivel superior; sus estructuras no conciben con los fines de desarrollo académico y de investigación de las instituciones de nivel superior.
- La enseñanza de nivel superior del docente no cuenta con espacios rentados, más allá de las horas de docencia directa; de allí la necesidad de generar dispositivos en esta línea, que permitan su desarrollo profesional, la profundización en su área de conocimiento y la generación de espacios de trabajo colaborativos. Para tal fin fueron creados los departamentos académicos y se asignaron horas a los formadores para el desarrollo de las tareas y las funciones que conlleva la aparición de las nuevas estructuras.

En Brasil el problema central que buscaron resolver las directrices curriculares nacionales fue la mejora de la calidad de la formación docente inicial. Se intentó enfrentar el aislamiento y distanciamiento de las instituciones de formación de profesores de los sistemas de enseñanza de la educación básica; la desvalorización de los conocimientos de los profesores en formación; el inadecuado tratamiento de los contenidos y de la investigación; la ausencia de contenidos relativos a las tecnologías de la información y de la comunicación; la falta de oportunidades para el desarrollo cultural; el restringido tratamiento de la actuación profesional y de la práctica; la escasa consideración de las especificidades de los niveles y/o de ciertas modalidades de enseñanza de la educación básica. Se intentó además romper con la dicotomía entre la formación específica y general, creando una identidad propia para los profesorado, pues muchos de ellos estaban identificados con las carreras de licenciaturas, de las cuales tomaban su matriz básica. Las nuevas directrices se orientan a la conformación de una base común de formación docente inicial, que posibilite revisar creativamente los modelos vigentes y considerar las múltiples dimensiones que la atraviesan: las instituciones formadoras; los docentes formadores; los formatos de los currículos; la docencia como base de formación; la relación teoría y práctica; los recursos bibliográficos y tecnológicos de las instituciones y cursos de formación.

En Paraguay se señalan dos tipos de problemas. Un primer conjunto de problemas es destacado por el Ministerio de Educación y Cultura e implica

un desafío para la política de mejora de la formación docente a nivel de las instituciones formadoras: la resistencia al cambio de los institutos de formación; esto se expresa en el débil aprovechamiento de los beneficios de la sociedad de la información y la comunicación; el aletargamiento del protagonismo crítico de los miembros de las instituciones formadoras de docentes en su cultura; la deteriorada calidad de instituciones, currículos y recursos humanos, que impacta negativamente en la preparación y el desempeño de los docentes; el fuerte rezago de la formación docente paraguaya; la posición crítica de Paraguay en el *ranking* regional respecto a los indicadores de calidad educativa. Para hacer frente a este conjunto de problemas, en 2007 el MEC aprobó el modelo de evaluación de la calidad de los institutos formadores de docentes (licenciamientos) con el objetivo de promover la transformación de las instituciones formadoras de docentes en centros de excelencia académica y, al mismo tiempo, dar respuesta a los retos y compromisos educativos regionales asumidos en el Mercosur. Un segundo tipo de problemas, enfáticamente destacado por distintos actores en las entrevistas realizadas, refiere a los déficits de formación de los ingresantes a las carreras docentes. Actualmente se implementan pruebas propedéuticas de uno a dos meses de duración para el ingreso a las carreras a través de cursos conformados por tres asignaturas (desarrollo personal, producción textual y razonamiento lógico). Los actores entrevistados aseguran que es mínimo lo que se puede hacer en dos meses, ya que el perfil de egreso de la secundaria y nivel cultural de los aspirantes al ingreso a la docencia es altamente deficitario.

Como se desprende de lo anterior, se observan problemas comunes en la formación docente del Mercosur, a los que la normativa vigente intentó dar respuesta:

- la jerarquización y mejora de la calidad de la formación docente, al entender que por esta vía se eleva la calidad de los sistemas educativos;
- la integración y articulación de los sistemas formadores;
- la actualización y jerarquización de los planes de estudio;
- la formación cultural;
- el fortalecimiento de las instituciones formadoras;
- la formación de docentes para el desempeño en situaciones y contextos reales;
- el perfil de los estudiantes que optan por las carreras docentes.

Junto a las respuestas comunes para los problemas planteados (regulación del Estado, mayor duración de la formación, puesta en valor de la formación general y de la práctica profesional, programas de acompañamiento durante los primeros desempeños, actualización de contenidos, cambio de las condiciones institucionales, aumento de la participación de los actores

involucrados, mayor protagonismo de las universidades, etc.), se visualizan ciertas diferencias entre los países estudiados. En Argentina (a partir de las políticas de la primera década del siglo XXI) se intenta jerarquizar el sistema formador, aunque manteniendo su identidad propia (distinta a la universitaria), si bien se propicia la articulación con las universidades a fin de aprovechar la especialidad y la experiencia acumulada por ambos tipos de instituciones. En Brasil, donde la formación docente se imparte en la universidad, se trató de definir una formación específica para las carreras docentes, diferenciándolas de la formación y tradición academicistas propias de la universidad. En el caso uruguayo el camino adoptado parece apuntar a lograr una equiparación de los institutos superiores con el sistema universitario a través de la creación de un instituto universitario o universidad de educación que los aglutine y les otorgue un nuevo estatus.

En los países de la UE estudiados, los problemas son similares aunque las respuestas difieren en algunos de ellos. Se advierten dos preocupaciones fundamentales que enmarcan las recientes políticas de educación superior: el mejoramiento de la calidad de la formación universitaria y la necesidad de rendir cuentas a la sociedad que la financia. La UE plantea dos objetivos estratégicos para 2020: la reducción de las tasas de abandono escolar para situarlas en el 10% (media europea) y el aumento de la población estudiantil para el tramo de edad de 30 a 34 años, a fin de alcanzar el 40% (media europea).

El retorno de la formación docente al control del Estado se promueve a través de la integración de los sistemas de formación (claramente en el caso francés), la definición de competencias y estándares de desempeño (en su máxima expresión en el caso inglés), el logro de una mayor autonomía de las instituciones en los procesos de desarrollo curricular y evaluación de la formación (en el caso español, sobre todo) y la implementación de programas que promuevan la atracción de los mejores estudiantes para las carreras docentes. La atracción de los “mejores” a las carreras docentes constituye una preocupación destacada de los países europeos, que contrasta con las políticas llevadas a cabo en los países del Mercosur.

La evaluación juega en estas políticas un papel relevante. En Francia la nueva Ley de Educación (2013) estipula sistemas de evaluación para avanzar en los tramos de maestrías, lo que se corresponde con las posibilidades de ingreso al sistema educativo que tienen los estudiantes mejor calificados. En otros países se considera el desempeño en el nivel secundario, las notas obtenidas en los exámenes de ingreso y/o rendimiento en la universidad, así como las evaluaciones finales que acreditan la formación recibida (caso inglés). En España una estrategia propuesta en algunas universidades consiste en unificar las carreras docentes y ofrecer “titulaciones dobles”.

Es posible concluir parcialmente que un aspecto común entre las políticas educativas y de formación docente desarrolladas recientemente en los países del Mercosur y de la UE estudiados remite a la intervención del

Estado en la regulación del sistema formador, tendiente tanto a su *integración y articulación como al mejoramiento de la calidad y especificidad de la formación ofrecida*. Las diferencias se advierten en lo que respecta a los estudiantes: mientras en la UE la tendencia consiste en atraer a los “mejores”, en el Mercosur se perfila en el desarrollo de políticas y prácticas formativas destinadas a los sujetos “reales” que optan por los estudios docentes. Más allá de algunas prácticas específicas, como en el caso paraguayo, el ingreso a las carreras docentes no es selectivo en el MERCOSUR; inclusive, no se plantea en estos términos el problema de los estudiantes.

Nivel de prescripción de las normas

Los cuatro países del Mercosur estudiados cuentan con una norma general/nacional que regula la formación inicial de los docentes de los distintos niveles y modalidades educativas. *El nivel de prescripción de las normas es variado*. En el extremo de mayor prescripción puede ubicarse a Uruguay, donde la normativa avanza hasta la formulación de los programas de enseñanza y la orientación de bibliografía para las distintas asignaturas o espacios curriculares de los planes de estudio. En el otro extremo, el de menor prescripción, se ubica Brasil, donde las normas nacionales presentan orientaciones generales, siendo las instituciones formadoras (universidades) las responsables de seleccionar y organizar los contenidos de los diferentes ámbitos de conocimiento que conforman la malla curricular.

En los países con administraciones centralizadas (Paraguay, Uruguay), las normas nacionales están expresadas en los planes de estudio para la formación de profesores de los niveles inicial, primario y medio, impartida en los institutos o centros de educación superior. Paraguay tiene un diseño curricular nacional de formación docente para cada nivel de enseñanza (inicial, básica y media); Uruguay, en cambio, presenta una única normativa, con planes para los niveles inicial y primario, educación técnica y profesorado secundario. Respecto del alcance de estas normativas sobre las universidades y el sector de gestión privado, en Uruguay la misma norma regula los planes de formación de las universidades e instituciones privadas, y estas se rigen por los mismos programas; en Paraguay, las universidades definen sus propios planes de formación inicial, pero deben respetar las recomendaciones del Ministerio de Educación (carga horaria, cantidad de horas de práctica y diversidad de contextos de práctica). Los profesorados ofrecidos por las universidades paraguayas están articulados, en su mayoría, con las licenciaturas para los diferentes niveles y/o con licenciaturas en Ciencias de la Educación, casos en los cuales el título docente es de carácter “intermedio”.¹⁰

¹⁰ En el caso de la Universidad Nacional de Asunción, algunas facultades tienen carreras de profesorado y otras dan licenciaturas profesionales pero ofrecen una serie de materias

En el caso de los países con regímenes federales (Argentina y Brasil), la finalidad de la normativa nacional es orientar los procesos de construcción curricular de las provincias (Argentina) o de los planes de formación del profesorado (proyectos pedagógicos) de las universidades de Brasil. En Argentina existe una normativa común para todas las carreras docentes, mientras que Brasil cuenta con dos normativas principales: una que regula la formación para todas las carreras de profesorado y otra específica para la educación infantil y los primeros años de la educación básica.

Se advierte que el grado de prescripción de las normas varía considerablemente en los dos países. En Argentina, la administración nacional, a través de su organismo regulador, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD/ME), avanza de manera considerable en las prescripciones relativas a la definición de los planes de estudio provinciales (tanto en lo referido a la elaboración del diseño curricular como al armado de los programas de enseñanza). El Ministerio nacional también establece los requisitos mínimos que deben respetar la totalidad de los planes provinciales para obtener la validez nacional de los títulos (denominación, mínimo de horas, duración de las carreras, organización curricular y residencia pedagógica), exigiéndose además a partir de 2012 el cumplimiento de ciertas condiciones de organización y gestión de las instituciones y la inclusión de los distintos componentes establecidos para los diseños. Esta norma alcanza, por el momento, a los institutos de enseñanza superior, aunque se contempla que las universidades deben adecuar sus planes a estos parámetros (como se señaló, *todas* las carreras docentes se han incorporado a la Ley Nacional de Educación Superior). A partir de la normativa nacional vigente, todas las jurisdicciones cuentan con un *diseño curricular único* para la formación docente en cada nivel de enseñanza; a su vez, cada jurisdicción ha definido sus diseños a partir de la prescripción nacional, por lo que ellos presentan cierta similitud “estructural” aunque también denotan *diferencias*. Algunas provincias adoptan los lineamientos de la normativa nacional en su totalidad (Corrientes, entre las estudiadas), mientras que otras reflejan un grado mayor de producción propia, con propuestas curriculares que presentan un mayor grado de elaboración y “localización” (Córdoba). Ante esta variedad de planes provinciales, cabe preguntarse si los documentos elaborados centralmente presentan vacancias o si, por el contrario, se puede relativizar la influencia “homogeneizadora” de las prescripciones centralizadas.

En Brasil, por el contrario, el marco curricular prescripto es *flexible* para acoger diferentes diseños institucionales. La definición curricular es competencia de la institución formadora (las universidades), a la que corresponde

pedagógicas que habilitan a los egresados que las realizan para ejercer como docentes en el nivel medio. En palabras de sus autoridades, a estos estudios se los denominan “salidas laterales”.

realizar la selección y la organización de los contenidos de los diferentes ámbitos de conocimiento que componen la matriz curricular de los cursos de profesorado. El proceso de aprobación de los planes de estudio o proyectos pedagógicos de los profesorados es responsabilidad de las instituciones de educación superior. El Ministerio de Educación (MEC) tiene la responsabilidad de autorizar, reconocer y renovar periódicamente el reconocimiento de los cursos de graduación a través de *procesos de evaluación*. Se advierte el papel diferenciado que juega la administración central en los países federales: mientras en Argentina se regulan fuertemente los procesos de definición curricular provinciales (el antes), en Brasil la regulación del Estado se realiza fundamentalmente a través de procesos de evaluación que incluyen, entre otras cuestiones, a los planes elaborados por las instituciones (el después).

Cuadro 1
Normas nacionales que regulan los planes de formación docente por país

País	Normativa	Nivel de definición de los planes
Argentina	Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007).	Provincial Universidades
Brasil	Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica (2001-2002). Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Grado en Pedagogía, profesorado (2005-2006).	Universidades
Paraguay	Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Inicial (2006-2008). Marco Curricular para la Formación Docente Continua Inicial de la Educación Media (2010) Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclos (2013).	Nacional Universidades
Uruguay	Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) 2008.	Nacional

De los países del Mercosur considerados, Brasil es el que más similitudes presenta con respecto a la UE, con un nivel de prescripción normativa estatal que estipula un encuadre general a partir del cual las instituciones definen los planes de estudio para la formación de los docentes. En España se establecen los campos o áreas de la formación para las distintas carreras docentes; en Francia se estipulan los itinerarios formativos, los campos de saber y las formas de acreditación e inserción al campo laboral. En Inglaterra, como se señaló, existe un sistema de estándares que regulan los procesos formativos y el acceso a las titulaciones. Las prácticas es otro de los componentes que suele estar prescripto por las normas. Las instituciones tienen autonomía para definir sus propuestas formativas, aunque son sometidas a distintos mecanismos de evaluación y acreditación, según los casos. Desde la perspectiva europea, el reto

consistiría en equilibrar los estándares de formación (responsabilidad de los gobiernos) con el desarrollo curricular (responsabilidad de las universidades).

Extensión y duración de las carreras

Cuadro 2
Extensión y duración de las carreras por países del Mercosur y la UE

País	Para todos los profesorados	Para inicial y primaria/ primeros años de básica	Para enseñanza secundaria/media
Argentina	4 años de duración 2.600 horas reloj		
Brasil	3 años de duración y 2.800 horas reloj	3.200 horas reloj	
Paraguay ¹¹	3 años	2.906 horas/inicial 2.700 horas/básica	2.700 horas reloj
Uruguay	4 años de duración	3.255 horas reloj	2.600 horas reloj
España		4 años ¹²	5 años (4 lic. más 1 año de máster)
Francia	5 años (3 lic. más 2 años de máster)		
Inglaterra	4 años o lic. más un año		

Los datos del cuadro 2 muestran, en principio, una semejanza estructural en cuanto a la duración de las carreras de formación docente en los países del *Mercosur*: entre 3 y 4 años de duración y 3.000 horas en promedio.¹³ Sin embargo, se advierten distintas tendencias: en Argentina la duración y extensión es común para todas las carreras docentes, mientras que en el resto de los países la carga horaria aumenta levemente para el caso de los profesorados de nivel inicial y/o primario, en virtud de la mayor cantidad de horas de prácticas estipuladas para estas carreras. Esta tendencia se opone a la imperante por muchos años, según la cual la formación de docentes para los primeros niveles del sistema requería una formación “inferior” en cantidad de años de estudio. De hecho en Argentina, antes de las modificaciones recientes, la formación docente para los niveles inicial y primario duraba tres años, mientras que para el nivel secundario se requerían cuatro.

¹¹ En este país todas las carreras docentes tienen un 15% de su carga horaria no presencial.

¹² También existe otra titulación para el nivel inicial o preprimario: el técnico superior en Educación Infantil, que tiene una duración de dos años y 2000 horas.

¹³ Cabe resaltar que las regulaciones establecen la carga horaria mínima. A partir de allí, en los países descentralizados se definen planes que pueden tener más horas de duración.

En España esta tendencia aún persiste. Además, la inferioridad en cuanto a cantidad de años de estudio guardaba correspondencia con el salario docente: un maestro de nivel inicial y primario ganaba menos que un profesor que se desempeñaba en el nivel medio o en el nivel superior. En esta situación surge un interrogante acerca de la relación entre la nueva duración de las carreras y las escalas salariales: si es que estas mantienen la diferenciación histórica, se produciría una confluencia entre carreras más largas y salarios inferiores, y a la inversa.

La extensión y homologación de la duración del conjunto de las carreras de formación docente es una tendencia a nivel mundial orientada a su jerarquización y articulación con ofertas formativas de posgrado. Como se advierte en los *países de la UE*, las carreras de formación docente tienen *entre 4 y 5 años de duración* y, en algunos casos, el título docente se complementa con formación de posgrado brindada por las mismas universidades que ofrecen las licenciaturas y/u otras que, como en Inglaterra, se asocian con escuelas de su zona de influencia.

Uno de los puntos de convergencia a los que ha llegado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido *la duración de las carreras universitarias*, entre las que se encuentran las docentes. Esto se ha traducido en una graduación variable de los años de duración establecidos en cada país, que se resume en dos modelos:

- El modelo 4+1 significa una duración de cuatro años académicos de grado y uno de máster. Esta ha sido la opción de España (salvo algunas titulaciones reguladas, como Medicina).
- El modelo 3+2 significa una duración de tres años académicos para el grado y dos para el máster. Esta ha sido la opción adoptada en Francia e Inglaterra, además de otros países.

Sin llegar a una total convergencia, pueden advertirse condiciones semejantes entre los países del Mercosur, cuyas normas nacionales estipulan los aspectos “más duros”, vinculados con la extensión y duración de las carreras docentes. Sin embargo, en estos países persiste en las universidades (sobre todo en Argentina, Brasil y Paraguay) una tendencia que puede calificarse en términos de adecuación parcial a las normas o, por el contrario, de una mayor flexibilidad de los marcos regulatorios. En estos países los profesorado que imparten las universidades duran entre 4 y 5 años como mínimo; claro está que no necesariamente una mayor duración de las carreras se vincula directamente con una mejor preparación de los docentes; pero también resulta conveniente asegurar condiciones básicas comunes para el conjunto de la educación superior, puesto que, además de fortalecer la formación específica, permite articularla con ofertas de posgrado.

Flexibilidad curricular

La factibilidad de avanzar en proyectos de integración regional y de movilidad de los docentes requiere atender los aspectos “más duros” de las normas (cantidad de horas, duración de los planes, etc.) y aquellos habitualmente calificados como “más blandos”, entre los cuales la flexibilidad curricular se destaca por su grado de pertinencia.¹⁴ El grado de apertura de los planes de formación docente de los distintos países de la región se puede observar, por ejemplo, en su posibilidad para habilitar el desarrollo de espacios curriculares que aborden problemáticas regionales, así como la incorporación de otras lenguas (el español, el portugués, el guaraní, entre otros). Asimismo, es menester examinar en qué medida los contenidos de la formación favorecen el desarrollo de capacidades, competencias o habilidades que permitan la “apertura” necesaria para comprender otras realidades y escenarios, más allá de los locales.

En los países de la UE este nivel de integración no se halla reflejado en los planes de formación. Cada país mantiene su sistema formativo, más allá del reconocimiento formal de los títulos en todos los países integrantes de la comunidad; la duración de los estudios ha sido uno de los puntos establecidos por el EEES. Otro de los aspectos establecidos para asegurar la convergencia entre los países de la Unión fue un *sistema de créditos europeos* (ECTS, European Credit Transfer System):¹⁵ cálculo del tiempo acumulado que dedica el estudiante. Con este mecanismo se pretenden facilitar los procedimientos de movilidad estudiantil.

La formación inicial de los docentes se ha ido adaptando a estas disposiciones de manera variable en cada país, en función de sus peculiaridades. En Francia, por ejemplo, el cursado de una carrera docente u otra vinculada con la educación implica un tránsito flexible que construye y acredita el estudiante, de manera específica según la formación para la que postule. Las asignaturas disciplinarias se estudian en las Unidades de Formación e Investigación (UFR, por sus siglas en francés) y en las ESPE (Escuelas

¹⁴ Se entiende por flexibilidad curricular los grados de libertad que el plan de estudios permite para definir otras opciones no contempladas, no explicitadas, en el marco común general, tanto a nivel de las administraciones educativas locales como de las instituciones o como de los actores del sistema (estudiantes y profesores).

¹⁵ Los European Credit Transfer Systems (ECTS) valoran el tiempo invertido por el alumno para adquirir las competencias del programa de estudios. Cada uno representa entre 25 y 30 horas de aprendizaje. Incluye la asistencia al aula, la dedicación al estudio, la realización de seminarios, resolución de ejercicios, etc. Es un modelo centrado en el aprendizaje del alumno. Además, los créditos ECTS constituyen un pasaporte para transitar por las universidades europeas; permite valorar los estudios superiores de Europa con criterios comunes, y facilita la movilidad de los estudiantes por los distintos campus del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Fuente: <http://www.queesbolonia.gob.es>; página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno español).

Superiores del Profesorado y la Educación). Así, un estudiante que aspira a ser profesor de inglés puede seguir una asignatura de literatura inglesa en la UFR de su facultad y un módulo de didáctica de la lengua en la ESPE. Por último, las enseñanzas de especialidad permiten profundizar en ciertas temáticas: por ejemplo, un estudiante que opte por obtener la especialización de orientador o jefe de estudios (*Conseiller Principal d'Éducation*) deberá adquirir un cierto número de competencias para lograr este cometido.

El análisis efectuado para el Mercosur muestra países que presentan mayor grado de apertura o currículos de formación más abiertos y flexibles como Brasil y Argentina; Paraguay, con mucha menor apertura, y Uruguay, con una estructura más cerrada. En el caso de Argentina, si bien la norma central tiene un fuerte carácter prescriptivo, prevé instancias de definición institucional (hasta un 20% de la carga horaria del currículum), unidades curriculares de cursado opcional para los estudiantes y formas de acreditación de experiencias de formación que puedan obtenerse a través de actividades “menos escolarizadas”, tales como la asistencia a jornadas, conferencia, coloquios, ciclos de arte, debates de experiencias, etc. También en este país, al igual que en Uruguay y Paraguay, hay un espacio curricular destinado a una lengua extranjera (en Paraguay solo se incluye en el plan de nivel primario). En Brasil, como las universidades ofrecen —a través de sus centros de idiomas— lenguas extranjeras como actividades extracurriculares, estas no se incluyen como horas obligatorias u optativas que los alumnos deban acreditar para cumplir con los requisitos establecidos en los planes de estudio de la formación docente.

Los planes de formación en Paraguay prevén dos instancias optativas de cursado para los alumnos, en el caso de los diseños que forman docentes para el nivel inicial y para el profesorado de la educación media. Además, los profesorados de media enfatizan en la participación de los estudiantes en la definición de su ruta de aprendizaje. Los diseños permiten la equiparación, convalidación u homologación entre programas de formación docente del país y del extranjero y contemplan la adecuación a las nuevas realidades económicas, políticas, sociales y legales del país, de la región y del mundo. En Brasil los currículos de las universidades contienen unidades opcionales y habilitan instancias de cursado electivo en otras instituciones; además establecen la acreditación de actividades académico-científico-culturales. Por su parte, los estudiantes que ya desarrollan actividad docente regular en la educación básica y los que se desempeñan en programas de alfabetización de jóvenes y adultos¹⁶ pueden reducir la carga horaria de la residencia

¹⁶ Los planes de formación docente de Brasil conciben a la educación más allá de los ámbitos escolarizados, otorgando gran importancia y espacio a las experiencias educativas que transcurren fuera de la escuela. Esta es una nota peculiar de este país, que lo diferencia de los otros de la región que circunscriben la formación docente fundamentalmente desde y para el desempeño en ámbitos escolares.

pedagógica. Esto constituye otro aspecto de la flexibilización curricular: la posibilidad de que los diseños y las normativas reconozcan otros trayectos, experiencias o tramos formativos realizados por fuera del plan de estudios.

Vinculado con lo anterior, es importante considerar como “opción” formativa la experiencia laboral de los docentes que se desempeñan en los sistemas educativos sin poseer las titulaciones correspondientes. Puede mencionarse en este sentido la acreditación de la experiencia laboral a docentes que se desempeñaban sin título, como sucede en Paraguay por vía de las denominadas “habilitaciones pedagógicas”. El caso de Inglaterra es ilustrativo al respecto: la *school direct* es una forma de acceso a las titulaciones docentes (QTS) que pueden adoptar quienes estén en condiciones de acreditar al menos tres años de ejercicio en la profesión, siendo sometidos a procesos de evaluación ante la Secretaría de Estado.

Por último, en los procesos de integración regional es importante atender a la *concepción de currículum* presente en los planes de estudio, dado que se trata de un aspecto también atinente al criterio de flexibilidad. En Argentina los LCN 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. En Brasil, la evaluación curricular realizada por las universidades se procesa de acuerdo con las normas del Ministerio de Educación, que regula la autorización y la renovación del reconocimiento. En Paraguay, la Dirección de Formación Docente cuenta con un diseño de evaluación del currículum, en diálogo con las instituciones; a partir de los resultados recogidos, los diseños curriculares se ajustan, y se elaboran nuevas formulaciones para un posterior período de implementación. En el caso uruguayo, el plan es muy sucinto al precisar los alcances, procedimientos, órganos o periodicidad de su evaluación; solo 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.

Perfil docente

En las últimas décadas, los docentes aparecen identificados de manera recurrente como actores “clave” para la mejora de los sistemas educativos. Ello se refleja en el espíritu de los planes de los países estudiados: “el profesorado se concibe como eje vertebrador del sistema educativo” (LOMCE, España); “el trabajo docente, para el Estado francés, es un factor determinante en el éxito educativo”. De allí la importancia de reparar en cómo se conciben los

planes de estudio de los distintos países y, estrechamente vinculado con ello, qué tipo de docente se aspira formar.

En relación con la concepción docente y de perfil docente, los países del Mercosur han realizado distintas opciones: Argentina y Uruguay definen una serie de *capacidades o rasgos* que son inherentes a la concepción del docente que se espera formar, en tanto que Brasil y Paraguay definen el perfil en términos de *competencias*.

Sin entrar en la discusión acerca de la adopción de un término u otro o de los enfoques teóricos que sustentan a cada uno, las capacidades/competencias docentes incluyen un conjunto de criterios acerca de lo que cada país espera de la intervención/desempeño de sus docentes en las instituciones educativas para las que se forman; por lo tanto, se trata de un criterio a considerar en los procesos de integración regional. Al identificar y avanzar en la precisión de lo que podría hacer un docente, el diseño curricular y su desarrollo deberían contemplar: ¿en qué espacios curriculares o trayectos y de qué manera será contemplada la formación de las capacidades o competencias identificadas? ¿Quién o quiénes se encargan de asegurar esa formación?

Por otro lado, la definición del perfil para el desempeño docente cumple, al menos, tres finalidades entrelazadas. En principio, ofrece una base para la evaluación de las actividades escolares que realizan los docentes una vez graduados. En segundo lugar, los rasgos que se contemplan en los perfiles de un currículum revelan la capacidad del propio plan para realizar, concretar o “instrumentar” a ese profesional docente que se proyecta formar. Por último, el perfil ofrece una base para orientar las acciones y los dispositivos de formación docente.

Argentina concibe la actividad docente “*centrada en la enseñanza*”, como acción intencional y socialmente mediada que posibilita la transmisión cultural que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los *contextos sociales locales*, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal” (pto. 22, LCN). Los docentes se conciben como “trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura”, productores de conocimiento y la docencia como un trabajo institucionalizado que implica responsabilidad y autonomía para la toma de decisiones y compromiso para la construcción de espacios de *trabajo colaborativos y compartidos*. La formación se entiende como permanente.

El “perfil del egresado” se enuncia mediante un listado de capacidades que implican la docencia “como práctica centrada en la enseñanza”, en diálogo con las particularidades de los contextos y los sujetos de aprendizaje. La normativa nacional obliga a incluir en todos los planes de formación una unidad curricular referida a los “*sujetos del aprendizaje*”, considerando las dimensiones social y cultural. Asimismo, se destaca la importancia de

tener en cuenta los *cambios en la sociedad contemporánea y su impacto*. Esto significa incorporar algunas problemáticas vigentes, a saber: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual, entre otros.

Brasil enfatiza la formación en competencias referidas al *compromiso con los valores* inspiradores de la *sociedad democrática; la comprensión del papel social de la escuela; el dominio de los contenidos* a ser socializados, a su significado en diferentes *contextos* y su *articulación interdisciplinar*; el conocimiento de los procesos de *investigación* y a la gestión del propio *desarrollo profesional*. A su vez, la definición de los *conocimientos* requeridos para la constitución de las competencias debe, más allá de la formación específica relacionada con las diferentes etapas de la educación básica, propiciar además la inserción en el *debate contemporáneo más amplio, involucrando cuestiones culturales, sociales, económicas y el conocimiento acerca del desarrollo humano y de la propia docencia*. En este sentido, se deberán contemplar *conocimientos* relativos a la cultura general y profesional; los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, incluidas las especificidades de los alumnos con necesidades educacionales especiales y las especificidades de las comunidades indígenas; la dimensión cultural, social, política y económica de la educación; las áreas del conocimiento que serán objeto de enseñanza; la pedagogía y la experiencia docente.

Paraguay reconoce el *carácter profesional* de los educadores egresados de los centros de formación docente, institutos superiores o universidades, con planes y programas de formación o perfeccionamiento en Ciencias de la Educación, que responden a los niveles y requisitos exigidos por las autoridades y las leyes o reglamentos competentes. Asimismo, el ejercicio de la profesión de educador estará a cargo de *personas de reconocido comportamiento ético* y de idoneidad comprobada, provistas de título profesional que hablen y escriban en las dos lenguas oficiales del país (castellano y guaraní), conforme a lo prescrito en la legislación correspondiente. También se destaca la formación docente como un *proceso continuo y permanente*. El perfil docente se define alrededor de un conjunto de competencias que se organizan en tres dimensiones: *gestión del currículum y la enseñanza, desarrollo personal y profesional* (en un marco de aprendizaje autónomo, cooperativo y crítico-propositivo, con miras a consolidar una identidad personal y profesional positiva que requiere una sociedad multicultural, pluriétnica y plurilingüe); *vinculación con el contexto social* (referidas a la comprensión crítica de la realidad socioeducativa).

En *Uruguay* la docencia es concebida como una *profesión* con un “alto grado de especificidad y complejidad”, que integra diversos campos en su ejercicio: *saber qué enseñar* (el conocimiento específico); *saber cómo enseñar* (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); *saber a*

quiénes se enseña, cuál es la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad, y finalmente *saber para qué se enseña*, es decir, saber cuál es el proyecto de hombre y de ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar para “preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto”. En los “fundamentos epistemológicos” del plan se plantean los siguientes ejes: (1) el manejo de los *conocimientos disciplinares*, la necesidad de que el docente tenga un dominio del saber disciplinar, que conozca la estructura epistemológica profunda de la materia que enseña; (2) el saber *cómo enseñar*; (3) el saber a *quiénes enseñar*; y (4) el saber *para qué se enseña*. Asimismo se añade como dimensión o aspecto clave de la formación docente a *la investigación*, a fin de que el futuro docente comprenda que la investigación es un mecanismo de transformación de la realidad y de su práctica.

De acuerdo a las especificidades presentadas, Argentina y Brasil conciben al docente como un *trabajador de la cultura*: en el caso de Argentina, su papel se circunscribe fundamentalmente a su desempeño en los contextos escolares, mientras que en Brasil se enfatiza también en la formación de los docentes a través de su participación en **ámbitos no escolares**. Esto se observa en los planes de estudio de ese país, que contemplan el desarrollo de actividades complementarias, realizadas en diversos espacios, y propician experiencias académicas, culturales y científicas, entre las cuales los estudiantes pueden optar y acreditar. Asimismo, se promueve la realización de experiencias en diversas organizaciones no gubernamentales, escolares y no escolares, públicas y privadas, además de las prácticas docentes en distintas modalidades educativas (educación de personas con necesidades especiales, rural, indígena).

La inclusión de conocimientos propios de la sociedad y la cultura contemporáneas¹⁷ es otro elemento común que ambos países ponderan al definir lo que esperan de sus docentes. Argentina, Brasil y Paraguay resaltan la importancia de contemplar los *contextos reales de desempeño*. En Argentina, si bien no se resalta el papel de la investigación en la formación, se concibe al docente en su dimensión transmisora y productora de conocimientos. Brasil incorpora la *investigación* como tarea propia de la docencia. Paraguay asume el discurso de la profesionalización docente, incluyendo la dimensión ética. En el caso de Uruguay, también se apela a la profesionalización de los docentes y a su papel clave en el logro de la calidad educativa, haciendo hincapié en las dimensiones propias de la enseñanza, en la idea de la

¹⁷ Los temas de la cultura contemporánea aluden a la preparación de los docentes para comprender la sociedad en la que viven, asumir la complejidad de enseñar en los escenarios educativos actuales desde una perspectiva plural, amplia y diversa que incluya los nuevos rasgos que caracterizan a las infancias, los grupos adolescentes, las culturas juveniles y los cambios en las familias y consumos culturales, por ejemplo.

docencia como un proceso de larga duración que requiere actualización y formación permanentes.

En consecuencia, puede afirmarse que las políticas de integración regional deberían contemplar el conjunto de las capacidades o competencias propuestas y definir un perfil docente para la región que las abarque (puesto que todas son relevantes) a fin de formar un docente acorde con los desafíos que presenta la profesión en la actualidad. Por último, cabe destacar que, más allá de la distinción de los términos utilizados (competencias, capacidades, dimensiones), estas denominaciones demuestran la preocupación de los países por la formación de docentes que “puedan hacer”; es decir, que sean capaces de actuar, de tomar decisiones fundadas e indagar sobre sus prácticas educativas.

Además de los espacios de definición curricular que los planes de formación habilitan y que pueden ser considerados a los fines de lograr procesos de formación docente en una perspectiva regional, es importante rescatar los *valores y principios* que sustentan las propuestas formativas en pos de garantizar la presencia y coherencia que sostienen las intervenciones y las políticas educativas. Por ejemplo, el Estado como garante, la educación para el ejercicio de la ciudadanía democrática y los derechos humanos (Argentina, Uruguay); la educación como un derecho, relevante para la promoción del desarrollo sustentable y la superación de las desigualdades sociales (Brasil); la libertad, igualdad, pluralidad, capacidad de comprender y relacionarse con la naturaleza y con Dios (Paraguay); el desarrollo sostenible, la tolerancia, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones (Uruguay).

Para la definición del docente que se aspira formar y como forma de regular y asegurar las capacidades definidas, la *Unión Europea* suele adoptar en sus planes de estudio un enfoque basado en *competencias*. Además de asegurar una formación general y específica en los contenidos a enseñar y en su enseñanza, los planes de estudio incorporan espacios destinados a los sujetos del aprendizaje, a las familias y a la sociedad (*España*). En *Francia* se ofrecen también materias relativas a la adquisición de una cultura científica y técnica y conocimientos y competencias en materia de educación artística y cultural. En su carácter integral, la formación docente ofrece entre sus itinerarios formación para ejercer funciones fuera de los ámbitos escolares. En *Inglaterra* los contenidos de la formación se articulan con las escuelas donde se realizan las prácticas profesionales, espacios que cobran relevancia en la preparación de los futuros docentes y/o en el proceso de acreditación de formaciones previas. En Cambridge, por ejemplo, se enuncian los siguientes principios para orientar la formación de los futuros docentes: promoción de la igualdad de oportunidades para los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, creatividad, pensamiento crítico y toma de decisiones informadas, considerando a los docentes como investigadores de su propia práctica.

La *investigación* es un componente presente en las propuestas formativas de los países de la UE. La gran mayoría de los países europeos (salvo Inglaterra) incorpora en sus planes de estudios alguna materia sobre metodología de la investigación educativa. Asimismo, hacia el final de la formación se exige una tesina o trabajo de investigación (salvo en Francia, hasta el momento). Además, tanto España como Francia e Inglaterra establecen que la investigación educativa debe ser usada como una competencia transversal que recorra todas las materias de los planes de estudios. Las prácticas docentes son utilizadas además para realizar trabajos de investigación real, en contexto.

En cuanto a los *valores* sustentados en las propuestas formativas, se destacan la formación de una ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica (España). Para el caso francés sobresalen: la toma de conciencia por la diversidad, la lucha contra la discriminación, la cultura de la igualdad de género, entre otros. Para el caso inglés hay voces críticas que sostienen que la educación en Inglaterra ha pasado de ser un derecho que la sociedad se otorga a sí misma mediante el Estado del bienestar a ser una capacitación en habilidades en un marco de privatización.

A la hora de definir un perfil docente para la región del Mercosur, puede ser interesante incorporar la experiencia europea en cuanto a las dimensiones cultural, científica y artística de la formación, así como al tratamiento especial que cobran las temáticas de diversidad e igualdad, tal como se da para el caso francés, y la formación efectiva que se realiza en las escuelas (Inglaterra), más allá de las controversias y disputas que estas formas hayan generado.

El lugar de la práctica en la formación de los docentes

La práctica profesional ha cobrado protagonismo en los planes de formación docente y esta tendencia se visualiza en la región y también en los países de la UE, no solo por la incorporación de más tiempo de formación destinado a las prácticas, sino también por su tratamiento diferencial. Se han superado las tradiciones deductivas que colocaban las prácticas profesionales al final de los planes de estudio para incorporarlas desde los inicios de la formación, contemplando distintas dimensiones del quehacer profesional. Asimismo, su tratamiento situado y contextualizado permite formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales.

En los países del Mercosur, la formación práctica *se lleva a cabo desde los primeros años* de la formación: “Debe estar presente desde el principio del curso y las instituciones formadoras determinan su distribución en la malla curricular” (Brasil); de primero a cuarto año (en los planes de magisterio de Uruguay). La excepción la constituye el profesorado de educación básica de Paraguay, donde la práctica recién comienza en la mitad de la carrera. Del mismo modo, en varias universidades argentinas y la mayoría de las

paraguayas, los planes de estudio mantienen una estructura más tradicional que consiste en ubicar primero la formación teórica y luego, hacia el último tramo de los estudios, la práctica profesional (modelo deductivo). El proceso de adecuación que están protagonizando las universidades argentinas supone, entre otras cuestiones, un tratamiento diferencial de las prácticas respecto en los planes existentes, a fin de contemplar su inicio desde los primeros años de la carrera mediante actividades que permitan analizar y reconstruir situaciones propias del quehacer docente.

En los casos de Brasil, Paraguay y Uruguay, como se ha señalado, *la carga horaria* prevista para las prácticas es mayor para los profesados de educación infantil y primaria que para los de secundaria. En Argentina hay 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 tensa ese límite, sobre todo en la formación para profesores de secundario. En lo atinente a la formación universitaria, el proceso de adecuación supone asimismo un aumento de la carga horaria destinada a este campo de la formación.

Ahora bien, que las prácticas se desarrollen desde el principio 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 suele ser *progresiva y gradual* en los trayectos formativos y ello se refleja en los planes estudiados. En Argentina su organización es secuencial y articulada a lo largo del plan. 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. En Paraguay también se nota la presencia de las dimensiones institucional, curricular y áulica en los diseños curriculares de los profesados. En el plan de profesorado de Uruguay se incluyó por primera vez la materia Observación y Análisis de las Instituciones Educativas en primer año, previa a la realización de las prácticas.

Las normativas y los diseños curriculares de la región enfatizan asimismo en la necesidad de contemplar la *situacionalidad y contextualización de las prácticas docentes*, alertando sobre la importancia de efectivizarlas en espacios variados. En Argentina se insiste en la necesidad de desarrollarlas en ámbitos escolares diversificados. En Brasil se estipulan procedimientos de observación y reflexión, actuación en situaciones contextualizadas, registro de observaciones, la resolución de situaciones-problema, el uso de tecnologías de la información y comunicación, narrativas orales y escritas de profesores, producciones de alumnos, situaciones simuladas y estudio de casos. En Uruguay se recomienda realizarla en los últimos años, en escuelas ubicadas en contextos críticos; junto a ello, el examen final de Análisis Pedagógico de la Práctica se efectúa una vez aprobadas todas las materias

del plan mediante un trabajo académico “sobre la resolución de un problema de la profesión docente”, orientado por el docente y un tutor.

La apelación a las narraciones y a las simulaciones aparece también en Argentina, país en el que se propone la inclusión de situaciones diversas “simuladas pero realistas” y se mencionan dispositivos para esta instancia, tales como estudios de caso, microenseñanza, etc. La normativa nacional también sugiere elaborar proyectos de práctica definiendo áreas, responsabilidad de los actores, formas de seguimiento y evaluación y concepciones teóricas que sustentan la propuesta. En Paraguay las prácticas focalizan en los siguientes aspectos: planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo los principios metodológicos, psicológicos y de contextualización, basados en las teorías pedagógicas y didácticas asumidas. También se alude al uso de las dos lenguas oficiales en la interacción personal, profesional y social con los diferentes actores en los contextos institucional y de aula.

Si bien se expresa la necesidad de *articular los espacios de la práctica* con otros campos o espacios de la formación,¹⁸ la asociación de las instancias de formación teórica con los espacios de la práctica ha sido y sigue siendo un problema difícil de superar en la formación docente: las instancias de la práctica suelen concebirse como espacios destinados al “hacer”, siendo que los otros campos de la formación suelen estructurarse a partir de conocimientos formalizados casi exclusivamente como espacios destinados al “saber”. Al respecto, parece novedosa y superadora de esta problemática la propuesta de Brasil, que concibe *la práctica como un componente curricular* de los distintos espacios formativos: todas las unidades curriculares de la formación general deben tener su dimensión práctica, con la finalidad de promover la articulación de diferentes prácticas, en una perspectiva interdisciplinar. En esta propuesta las prácticas profesionales atraviesan la totalidad del currículum, antes que presentarse como un campo aislado que requiere posteriores esfuerzos de articulación con el resto. En los planes de profesorado de Uruguay, las prácticas forman parte de las didácticas específicas, pero no atraviesan la totalidad del plan, como en el caso de Brasil.

Un aspecto igualmente destacado en las propuestas curriculares del Mercosur es la *dimensión formativa que representan las escuelas* como lugares del trabajo docente. Es así que se prescribe, como en el caso de Argentina, la obligatoriedad de realizar residencias prolongadas (durante el último año de la formación). En Brasil se estipula la realización de la *residencia pedagógica* a partir del inicio de la segunda mitad del curso y es

¹⁸ A este respecto, en Argentina se destaca la importancia de lograr la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares; en Paraguay se plantea “confrontar de manera sistemática su formación teórica con las dificultades concretas de las situaciones de enseñanza, en las diferentes modalidades y contextos educativos”.

evaluada conjuntamente por la escuela formadora y por la escuela sede de la residencia. Comprende tanto el ejercicio de la docencia como el ejercicio de diferentes funciones del trabajo pedagógico en escuelas (planeamiento, coordinación, evaluación de prácticas educativas *en espacios no escolares*, realización de investigación que apoyen esas prácticas). Se nota nuevamente para el caso de Brasil la relevancia que cobra lo “no” escolar y las distintas dimensiones de la práctica docente. En el caso de Uruguay las escuelas cobran protagonismo de un modo singular: el director de la escuela de práctica es el profesor de Didáctica del instituto y las escuelas de práctica son específicamente designadas a tal fin (en magisterio).

En Argentina se enfatiza asimismo 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. Se menciona el rol de los “docentes orientadores” en las escuelas como referente, nexo e integrante de un equipo de trabajo. El docente orientador se caracteriza como un coformador 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. Por otra parte, cabe destacar el papel formador que se le atribuye a *las prácticas de los formadores* por el “aprendizaje modelizador” que generan: “Así, podría pensarse que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en la educación superior necesitan basarse en tres pilares fundamentales:

- que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes” (pto. 76, LCN).

La perspectiva “colaborativa” entre escuelas y centros de formación es una tradición propia de los países británicos (formación por inducción), con fuerte presencia en las propuestas formativas actuales. En *Inglaterra*, la formación que brindan las universidades, para quienes tengan títulos de licenciatura y aspiren a ser docentes, dura un año y tiene un fuerte componente “práctico”. Las universidades que ofrecen esta formación deben asociarse con las escuelas, cuyos directivos forman un cuerpo que interviene activamente en las cuestiones de la formación. Los aspirantes a ser docentes pasan dos tercios de la formación en escuelas a cargo de “tutores” experimentados siendo también monitoreados y evaluados por sus formadores. Las responsabilidades se van tomando gradualmente, aunque los estudiantes

forman parte de la comunidad de la escuela y tienen acceso a sus recursos e instalaciones. Se incluyen estadias de práctica en diferentes escuelas, se enfatiza el saber en la disciplina de enseñanza y en distintas capacidades. Para ello los docentes en formación reciben actividades personalizadas, se incluyen encuentros para analizar las prácticas, instancias de observación y trabajo con “buenos docentes”, entre otras.

Entre los países de la *UE*, Inglaterra constituye un caso paradigmático respecto al protagonismo que cobran las escuelas en el proceso formativo de los futuros docentes y las características de las prácticas que allí se realizan. Coexisten en Europa dos modelos de formación docente, para todos los niveles educativos, relativos al momento en el que se llevan a cabo las prácticas en las escuelas. Se trata del modelo “concurrente” en el que la formación universitaria acontece junto con la formación en los centros educativos (prácticas desde los primeros años) y del “consecutivo” o “deductivo” en el que las prácticas se desarrollan en el tramo final de la formación. Tales modelos formativos parecen asociados con los niveles para los que se forman los docentes: en la formación inicial de los docentes de educación preprimaria y primaria, con la salvedad de Portugal y Francia, domina el modelo concurrente. A partir de su reforma reciente, Francia se adaptará a la opción concurrente para la formación docente de todos los niveles educativos. En cambio, la opción consecutiva se impone en la educación secundaria (básica y superior). La diferencia entre ambos modelos se asocia con el tiempo destinado a este campo de la formación. Inglaterra dedica en sus planes más de mil horas a la formación práctica, España, entre doscientas y trescientas, siendo mayor la carga para las carreras que forman docentes para el nivel primario. En Francia, esta decisión se delega a las instituciones de formación.

Si bien la tendencia en los países europeos es hacia los modelos concurrentes de formación, se observa en el presente una diferencia importante en el tratamiento de las prácticas para la formación docente de los distintos niveles del sistema educativo. En el caso de los países del Mercosur, por el contrario, prevalecen los modelos concurrentes en todas las carreras de profesorado. El tratamiento de las prácticas (con todos sus componentes) tiene gran relevancia en las normativas nacionales y funciona como una prescripción que regula fuertemente los planes de formación docente en los países de la región.

PARTE II

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA (FDC)

Características generales de la oferta y regulación de la FDC

Tanto en Argentina como en Paraguay y Uruguay el Estado regula la formación docente continua, aunque se aprecian algunas diferencias y las singularidades de cada caso. En *Argentina* el Ministerio de Educación, a través del INFD, proporciona orientaciones generales y ofrece solo algunas acciones de manera directa, ya que son las provincias las que elaboran y ejecutan la mayoría de las propuestas de formación continua. En *Paraguay* las acciones de FDC son impulsadas y ofertadas por el nivel central con apoyo del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (creado en el año 1968) y del Sistema Nacional de Actualización Docente. *Uruguay* también cuenta con un esquema centralizado, ya sea a través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES, creado en 1996), que canaliza la oferta tanto de cursos como de posgrados, o por medio de programas nacionales específicos que tienen su propio componente de capacitación. Los posgrados se dictan en convenio con la Universidad de la República.¹⁹

En *Argentina* existen Lineamientos Generales Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (sancionados en 2007), aunque su nivel de prescripción es mucho menor que el establecido para la FDI. Dicho documento propone una serie de *criterios* destinados a orientar las acciones de desarrollo profesional docente en el conjunto del país y en los niveles nacional, provincial e institucional. La finalidad es “fortalecer la calidad y pertinencia de la FDC para la renovación de la enseñanza y las prácticas pedagógicas [...] que permita garantizar el derecho a la educación y el acceso al saber de todos los ciudadanos” (punto 2).

Actualmente, una muy reciente resolución del Consejo Federal de Educación de Argentina (N.º 201 del 21 de agosto 2013) ha establecido un Programa Nacional de Formación Permanente en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente formulado para el quinquenio 2012-2016 (Res. CFE 188/2012). Este programa constituye

¹⁹ ANEP no tiene competencia, no está habilitada para emitir títulos de posgrado, por ello se ha establecido dicho convenio de cooperación con el IPES.

una nueva iniciativa política del Ministerio de Educación de Argentina en materia de formación continua. En primer lugar, en cuanto al alcance y la cobertura propuesta: “El programa se define como una acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y la educación superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada” (Anexo Res. 188, p. 4).

En segundo lugar, retoma las recomendaciones y tendencias en materia de desarrollo profesional docente señaladas en numerosos diagnósticos y evaluaciones de las políticas anteriores. El nuevo Programa de Formación Permanente se propone “jerarquizar la formación docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia”. Para ello establece como *principios del programa* las siguientes ideas: la enseñanza como trabajo intelectual y profesional en el que se produce saber pedagógico, la escuela como unidad y ámbito formativo, el docente como agente responsable de las políticas públicas educativas, la formación como constitutiva, derecho y obligación laboral docente, el trabajo en red, la promoción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica que se genera en las escuelas o en otros ámbitos.

Dicho programa se estructura en torno a *dos componentes*: uno, centrado en las *instituciones educativas*, con la distinción de dos recorridos (directores/supervisores y equipos docentes); el segundo, conformado por grupos de *destinatarios específicos*. Se trata de docentes en ejercicio, recién iniciados o con diferente antigüedad, para los que se determinarán propuestas formativas según sus trayectorias, niveles, especialidades, roles y temas priorizados por las jurisdicciones.

También el nivel central (INFD/ME) regula la oferta de *postítulos docentes* y ofrece tres propuestas, asociadas a las nuevas modalidades educativas: contextos de encierro, rural y TIC. A su vez, se implementan acciones de desarrollo profesional para docentes de las escuelas, como por ejemplo el Programa de Acompañamiento a Noveles y los Proyectos Jurisdiccionales, ejecutados por los institutos de formación docente de las distintas provincias.

A *nivel provincial*, las dos jurisdicciones estudiadas en *Argentina* canalizan la oferta y los programas del nivel central a través de las direcciones de Educación Superior, receptivas de algunos de los criterios adoptados por la política nacional, además de la oferta propia, implementada a través de sus organismos específicos. En Córdoba existe una Red Provincial, creada en 2003,²⁰ que nuclea la oferta y acredita a las instituciones u organizaciones que la imparten (institutos, universidades, gremios, ministerios, etc.). En

²⁰ El organismo de control gubernamental que integra la red depende de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa de la provincia.

Corrientes, en cambio, la Dirección de Educación Superior es responsable de organizar la FDC en su territorio, define y da a conocer anualmente las temáticas prioritarias para el DPD. Los institutos de formación docente que ofrezcan acciones de capacitación pueden abordar esas temáticas o, según sus diagnósticos y problemáticas detectados, fundamentar el abordaje de otras.

Brasil no tiene una ley o directriz específica para regular la formación docente continua de manera unificada. No obstante, las normas nacionales más generales ya analizadas para la FDI (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional) presentan artículos referidos a la necesidad de garantizar y dar continuidad a la formación de los docentes a través de cursos y programas de posgrados, especialización, perfeccionamiento y extensión a desarrollarse en instituciones de educación superior (universidades, facultades, centros universitarios) que serán responsables de la oferta y certificación de los participantes. Dicha ley dispone que la formación continua y la capacitación de los profesionales del magisterio deberán ser promovidas a través de un “régimen de colaboración” entre la Nación, el Distrito Federal, los estados y los municipios (art. 62). A ello se agrega lo establecido en la Ley N.º 12056 de 2009, que plantea la posibilidad de que la formación continua y la capacitación de los docentes utilicen recursos y tecnologías de la educación a distancia. Asimismo, hay una serie de leyes, decretos, resoluciones y otras normas más específicas que estructuran la política nacional de formación de profesionales del magisterio de la educación básica.²¹

El MEC cumple fundamentalmente el rol de coordinar las políticas y la oferta de formación continua, ya que su desarrollo depende de la articulación entre las instituciones formadoras (universidades, facultades y centros universitarios) y el sistema educativo. Esta vinculación implica el mencionado régimen de colaboración entre los distintos niveles de gobierno y se efectúa a través de la política nacional de formación de profesionales del magisterio de la educación básica y de los Planes Nacionales de Educación. El plan correspondiente a 2011-2020, actualmente en debate parlamentario, propone en la meta 16 que el 50% de los docentes de educación básica alcance una formación de nivel de posgrado, lato (especialización) y *stricto sensu* (maestría y doctorado), garantizando a todos formación continua en su área de desempeño.

En *Brasil* las instituciones y organismos que ofrecen formación docente continua son: (1) las universidades (públicas y privadas) a partir de programas de extensión (cursos) y posgrados; (2) el Ministerio de Educación a través de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), que coordina y articula los tres niveles de gobierno (federal,

²¹ Entre estos, el Decreto N.º 6755 de enero de 2009 instituye la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de Educación Básica y organiza el mencionado régimen de colaboración entre los diferentes niveles de gobierno.

estados y municipios) y las universidades públicas federales y estatales; y, por último, (3) las secretarías de educación estatales y municipales que desarrollan programas y cursos para los docentes bajo su dependencia, ya sea de manera autónoma o a través de programas de colaboración con otros niveles de gobierno.

En el caso de *Paraguay*, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) canaliza la oferta de formación continua con el apoyo del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña y del Sistema Nacional de Actualización Docente, el ente encargado de la formación en servicio. No existe una normativa nacional general, sino una recomendación sobre las modalidades y los temas de formación, que se acompañan con la elaboración de módulos de contenidos mínimos. Se habilita también a los institutos de formación docente a ofrecer otros cursos alternativos, que otorgan menor puntaje, en vistas de su reconocimiento en la carrera del docente. Además, el diseño curricular de la FDI para la educación inicial (marco experimental 2006-2008) regula los siguientes dos trayectos e instancias de formación continua: la Profesionalización Docente a Distancia en Educación Inicial (para bachilleres en ejercicio) y la Especialización de Docentes en Educación Inicial” (postítulo). También desde 2010 el MEC desarrolla campañas nacionales de capacitación docente, orientadas cada año a una temática diferente, destinadas a los niveles de educación incluidos en la oferta de los institutos de formación docente de todo el país.

En *Uruguay* no existen lineamientos o documentos que establezcan criterios generales de las políticas y enfoques de la formación continua. Las normas vigentes aluden fundamentalmente a aspectos formales y específicos de la formación, tales como la duración de cada carrera de posgrado, los tipos de titulaciones, las modalidades de formación que pueden ofrecerse, los casos en que los cursos deben ser evaluados, el procedimiento a seguir hasta el fallo final, los requisitos de acceso y la emisión del certificado correspondiente. No obstante, existen algunos programas de ANEP, como es el caso del PAEPU,²² que ha desarrollado una metodología, dispositivos y equipos de trabajo que adoptan criterios y enfoques de la FDC de acuerdo con las nuevas tendencias.

Respecto de la oferta de estudios de *posgrados*, a partir de 2005 se reconoce la antigua aspiración de los docentes de acceso a estas carreras; en consecuencia, se plantea la necesidad de elaborar un plan específico que comprenda una oferta de formación de posgrado para los egresados de los institutos y centros de formación docente, quienes por poseer título superior no universitario estaban imposibilitados de hacerlo. Recién en 2009 se establece un reglamento para los programas de posgrado dictados por el Instituto de Perfeccionamiento de ANEP, y se firma un convenio de cooperación con

²² Programa de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (ex-MECAEP).

la Universidad de la República para su desarrollo. Los cursos de posgrado se organizan conjuntamente y la UdelaR expide los títulos.

La oferta de las universidades

En materia de FDC, las universidades analizadas en *Argentina* ofrecen fundamentalmente especializaciones (ofertas de posgrado) y ciclos de licenciatura que otorgan títulos de grado universitario a profesionales que no los tienen, intentando articular, prolongar y/o profundizar la formación previa realizada en los institutos de formación docente.²³ La mayoría requiere estudios previos de cuatro años de duración; algunas exigen además titulaciones docentes. La oferta de las universidades se relaciona con la especialización que ofrecen las distintas facultades y con la profundización en determinado campo de saber, generalmente vinculadas a la didáctica de la asignatura o a temas de gestión educativa (destinados a equipos de conducción y supervisores). Las propuestas tienen una duración que oscila entre el año y medio a los dos años. También la universidad de Córdoba brinda cursos de menor duración, presenciales y semipresenciales y postítulos.

En *Brasil*, la formación docente continua de las universidades se caracteriza por la oferta de cursos de extensión y de posgrado (especialización, maestría y doctorado). La propuesta de cursos de maestría y doctorado es permanente. Con relación a la especialización, no existe una oferta regular o estable de cursos; se llevan a cabo asimismo actividades más breves, tales como seminarios, conferencias, minicursos. En ambos casos (ofertas breves y cursos de especialización), la duración es variable, dependiendo de cada institución y de los acuerdos que pudiera establecer con los sistemas de enseñanza estadual y/o municipal (ocasión en la que pueden desarrollar programas de formación más largos y de mayor cobertura, que involucran un mayor número de participantes).

Las universidades privadas *paraguayas* ofrecen formación continua en servicio en menor medida que los establecimientos públicos. Dictan las mismas especializaciones establecidas por el Ministerio de Educación y Cultura. Esta modalidad suscita problemas, ya que las instituciones privadas ofrecen los mismos programas que los institutos y la universidad pública, aunque lo hacen en una menor cantidad de tiempo y a través de modalidades predominantemente virtuales, factores estos que resienten la calidad de la formación. A pesar de pagar aranceles más elevados en las universidades

²³ Por ejemplo la Universidad de Villa María en Córdoba, Argentina, ofrece ciclos de licenciatura de dos años en Ciencias de la Educación; Educación Física; Psicopedagogía, y Gestión Educativa. Al igual que la Católica de la misma provincia, con licenciaturas en Ciencias de la Educación, para profesores de nivel inicial y primario, profesores de carreras no inferiores a cuatro años y en Gestión de la Educación Especial.

privadas, los docentes optan muchas veces por esta oferta, en razón de sus menores exigencias y dedicación (en el caso de los institutos de formación docente públicos, es necesario acreditar un 80% de asistencia, definiéndose la mayor carga horaria para las instancias presenciales).

En *Uruguay* las universidades privadas desarrollan propuestas de formación continua, campo en el que cuentan con una mayor trayectoria que en el de las carreras de formación inicial, recientemente habilitadas por ANEP. Tanto la Universidad Católica como la ORT y la de Montevideo ofrecen diversas alternativas destinadas específicamente a docentes, abarcando cursos, certificaciones o talleres de menor nivel y duración, diplomaturas y maestrías. Una parte de los programas de posgrado se concentra en el campo de la gestión y evaluación educativa; varias de las propuestas se dirigen sobre todo a inspectores, directores, orientadores pedagógicos, coordinadores de departamentos de las instituciones escolares. En general, para acceder en estas especializaciones se requiere ciertos años de antigüedad docente. El restante segmento de diplomaturas y posgrados se orienta a la formación en un área disciplinar y su enseñanza, siendo en este caso destinatarios los profesores de secundaria y los formadores de los institutos de formación docente.

En síntesis, se observa una mayor concentración de la oferta de FDC de las universidades en trayectos de más larga duración, de una duración promedio de dos años: especializaciones, ciclos de licenciatura, diplomaturas o directamente maestrías. Mayormente este tipo de programas comprende las disciplinas y su enseñanza, la gestión y la evaluación educativas. En menor medida, existe una agenda de cursos o talleres de menor duración, más proclives al tratamiento de temas emergentes y puntuales, propios de las problemáticas socioeducativas contemporáneas. Además de estas actividades más formales y sistemáticas, para el abordaje de cuestiones educativas se desarrollan actividades habituales de las universidades: jornadas, conferencias, congresos, etc. A estos eventos son convocados los docentes del sistema, lo que enriquece su posibilidad de intercambio y perspectivas de análisis sobre los procesos educativos.

Sobre el derecho, la gratuidad y el acceso a la FDC

En *Argentina* la formación continua constituye una prioridad y un derecho de los docentes; asimismo se destaca la importancia de garantizar en forma gratuita este tipo de formación para todos los docentes. Ambos aspectos están expresados en la legislación nacional y provincial. Por fuera del ámbito estatal, las capacitaciones son pagas.

Brasil, en su Política Nacional de Formación de Profesionales de Magisterio (Decreto N.º 6755/2009), establece una serie de principios entre los cuales se destacan: la formación docente como compromiso del Estado

para asegurar el derecho a una educación de calidad; garantizar la calidad de la formación docente presencial y a distancia; promover la equidad en la oferta de formación docente inicial y continua para reducir desigualdades regionales. Una de las dificultades que presenta Brasil para que los docentes participen de la formación continua está relacionada con los costos: muchos docentes no pueden pagar cursos privados y, por lo tanto, las políticas gubernamentales de formación continua deben ofrecer cursos gratuitos para los docentes y la mejora de la calidad educativa. A tal fin se destaca la creación de fondos por parte del gobierno federal que aportan recursos para la formación continua.

El reglamento de aplicación del Estatuto del Educador Profesional (Decreto N.º 468 de 2003) de *Paraguay* dispone que el MEC debe garantizar la ejecución de programas de formación docente continua para todos los educadores del país. No obstante, muchas de las acciones son pagas y los aranceles varían según las instituciones; en cambio, es gratuita la participación de los docentes en las campañas nacionales. La aprobación de programas de formación continua constituye uno de los requisitos para ascender en la carrera docente.

En *Uruguay* también la formación continua debe ser garantizada por el Estado y se concibe en el marco de la formación permanente, como un derecho —debe dar respuesta a las propuestas de los colectivos docentes— y, a la vez, como un requisito para la construcción de una auténtica profesionalidad docente, atenta a la calidad académica de las propuestas. El acceso a los cursos es gratuito. La aspiración a estudios de posgrado gratuitos constituye una vieja reivindicación de los docentes de ANEP, reiterada en sus respectivas asambleas técnico-docentes y reclamada por los gremios. El Acta 30, Res. 25 de 2005, afirma que es imperioso establecer un universo de opciones académicas con estudios de posgrado que estimule la igualdad de oportunidades de formación y laborales para los egresados de los centros de formación de ANEP, para que estén en igualdad de condiciones con los de las universidades, quienes sí pueden acceder a la formación de posgrado. Esta política se fundamenta, además, en la incorporación del país al Mercosur y los respectivos acuerdos sobre equivalencias de títulos profesionales (punto 3 del considerando XI).

En los países de la *UE* las actividades de FDC se articulan principalmente con la carrera y los estatutos docentes, razón por la cual no suelen estar vinculadas con la formación inicial; ambos procesos pueden estar perfectamente desconectados desde el punto de vista estructural. Un conjunto de países consideran la formación continua como una responsabilidad profesional de los docentes y de esa manera se hace constar en los correspondientes mecanismos de contratación. Esta situación se da en Inglaterra, Alemania, Italia y Finlandia, entre otros países. Un segundo grupo de naciones establece que la formación continua es un mecanismo imprescindible para la promoción

y ascenso en la carrera, como es el caso de Francia o Polonia. En España y Portugal, entre otros, se dan las dos circunstancias anteriores: forma parte de la responsabilidad del docente y sirve a la vez para la promoción. En un tercer grupo de países la formación continua es opcional, como ocurre en Noruega, Suecia, Dinamarca, Holanda, Islandia, Irlanda y Grecia.

En algunos países de Europa las directrices para la formación continua son determinadas por las autoridades educativas del máximo nivel (Estado o gobierno federal), aunque el desarrollo de las acciones está a cargo de un nivel de administración local (España, Francia, Italia y Portugal, entre otros). Es interesante destacar que en España, Reino Unido y Francia, por ejemplo, la responsabilidad u obligación de la formación continua no recae en los docentes, el Estado o autoridad educativa en general, sino que son las propias escuelas las que están obligadas a fijar planes de formación continua para su personal docente. No obstante ser las instituciones escolares las que definen las estrategias, las tareas y los métodos necesarios para llevar a cabo la formación, al igual que ocurre cuando los programas son formulados por las autoridades locales o regionales, la formación se lleva a cabo mediante agentes e instituciones diversas. Entre estas se encuentran: universidades, sindicatos, colegios profesionales, movimientos de renovación pedagógica, organizaciones sin fines de lucro y empresas dedicadas a la formación. Las actividades suelen ser gratuitas para el profesorado, aunque los recortes financieros en educación han reducido la inversión de los gobiernos.

Características de los dispositivos y de la organización de los programas de FDC

En todos los países existe una variedad de formatos, modalidades y tipos de programas, destacándose dos grandes grupos: por una parte, los *cursos de capacitación, actualización o formación continua*; por la otra, los *estudios o carreras de posgrado*. En este segundo grupo se distinguen, a su vez, diferentes niveles, de acuerdo a la duración de las carreras, exigencias y requisitos. El menor nivel es el de las especializaciones o diplomaturas, seguido por las maestrías.

Los cursos, en tanto formato masivo, tradicional y de “amplio espectro”, siguen siendo el formato predominante, junto con otra serie de dispositivos y formas alternativas que comienzan a coexistir, a veces dentro de los mismos cursos, tales como instancias de reflexión e implementación de proyectos en las instituciones. Otras actividades más informales y autónomas en cuanto a las formas de convocatoria y participación (jornadas, congresos, etc.) comienzan a figurar como parte de las propuestas y modalidades de la FDC. Este tipo de propuestas es particularmente visible en Brasil, dado el protagonismo que tienen las universidades en la oferta de la FDC.

En *Argentina* la FDC se realiza a través de diversos dispositivos de formación: los cursos o talleres de diversa duración y los trayectos de mayor duración (postítulos) que tienden a articular y profundizar la formación en un determinado recorte temático, área curricular o campo de problemas. Además, las universidades desarrollan especializaciones y ciclos de licenciaturas que se dictan en diversas áreas. Esta oferta más formal se complementa con otro tipo de actividades, como jornadas académicas, ateneos, congresos, conferencias, desarrolladas en las distintas instituciones de FDC. Las provincias analizadas en el país muestran ofertas variadas de FDC que van desde espacios muy breves y puntuales (charlas, encuentros), pasando por cursos (la mayoría), hasta postítulos y especializaciones universitarias. Por su parte, la Universidad de Río Cuarto (provincia de Córdoba) también cuenta con una Formación Docente para Profesionales con título, pero sin estudios pedagógicos.

Además de la oferta de cursos de extensión y de posgrado que dan las universidades ya mencionada en el apartado anterior, la FDC ofrecida por el Ministerio de Educación de *Brasil*, a través de sus órganos y de las políticas desarrolladas, se caracteriza como oferta de cursos a distancia, con actividad presencial y semipresencial en su gran mayoría. Estos cursos buscan articular el conocimiento teórico con la práctica en las escuelas y se implementan con profesores de los sistemas educativos estadual y municipal que desempeñan como tutores u orientadores de la formación. En este país también se registra una oferta dirigida a proporcionar formación a los profesores de educación básica que no la tienen a través del PARFOR (2009).²⁴

En el caso de *Paraguay* la FDC contempla cuatro tipos de organización o programas de formación, cada uno de los cuales apunta a un destinatario diferente y a cubrir distintas necesidades. (a) La capacitación se organiza a través de cursos y talleres con el propósito de fortalecer aspectos específicos del trabajo académico docente (la evaluación, la didáctica, la evaluación de los aprendizajes, etc.). (b) La actualización se da a través de cursos para incorporar las competencias pedagógicas innovadoras en su trabajo educativo. (c) La profesionalización está dirigida a docentes en ejercicio bachilleres, quienes no cuentan con las titulaciones requeridas para desempeñarse en el área o ciclo educativo correspondiente; este curso es homólogo, equivalente a de profesorado. (d) La especialización se realiza con posterioridad a la obtención de un título terciario que otorga nuevas competencias y calificación profesional, profundizando en un campo determinado, ampliando de ese modo el perfil profesional de los educadores. En *Paraguay* se distingue una oferta importante y diversa, dirigida a los profesionales que no cuentan con

²⁴ En Brasil, los porcentajes de docentes sin titulación por niveles son los siguientes. En Educación Infantil, 36,4%; en Enseñanza Fundamental, años iniciales, 25%, y años finales, 9,6%; y en Enseñanza Media, 4,6%. Fuente: MEC/Inep. Resumen Técnico del Censo Escolar de la Educación Básica, 2012.

formación pedagógica, a diferencia de los demás países del Mercosur analizados en este estudio. Este tipo de FDC supe la formación docente inicial y se dirige a los docentes en ejercicio que se desempeñan sin título habilitante.

En *Uruguay* se distinguen los posgrados de las actividades de formación permanente para los docentes de ANEP; estas últimas se realizan básicamente a través de cursos de diferente duración, ya sean cursos de actualización (puede o no ser un requisito la evaluación de los participantes), de perfeccionamiento (se acreditan con una evaluación o trabajo final) y jornadas académicas, congresos, talleres que no requieren evaluación.

Otra característica de las propuestas relevadas es la alta presencia de *modalidades semipresenciales* de formación continua y, en algunos casos, la utilización de *plataformas e-learning*. En Argentina un ejemplo de estas propuestas se identifica en el Postítulo de Especialización Docente en Educación y TIC, ofrecido por el Ministerio de Educación Nacional, en el que participen masivamente docentes de todo el país. En *Brasil y Uruguay* la mayoría de la oferta relevada tiene al menos una parte de carga horaria no presencial. Es interesante destacar que, en ocasiones, este recurso ha obligado a renovar estrategias y dispositivos de trabajo, enfatizando la participación y producción de los docentes, el intercambio de ideas a través de foros y la socialización de experiencias. Asimismo ha permitido ampliar la cobertura, llegar a docentes del interior, alejados de las capitales nacionales o provinciales, lugares donde habitualmente se dictan las actividades.

En *Paraguay* se destaca como problema la reducción a la mitad de la cantidad de horas exigidas para las especializaciones (de unas 2.200 horas aproximadas se redujo a 1.000 horas). No obstante, no se han alterado los contenidos y perfiles de salida que se pretenden formar, hecho que pone al descubierto la tensión entre cantidad y calidad de la formación recibida.

Sobre las áreas temáticas de la formación continua

Las áreas y los temas de la FDC son muy amplios y heterogéneos. No obstante, se encuentra *mayor número de cursos centrados en la actualización de contenidos de las disciplinas curriculares y sus estrategias de enseñanza*, tanto en la modalidad de cursos de actualización como en la de posgrados. Por otra parte, se observa una preocupación por brindar herramientas y *estrategias didácticas en relación con contextos escolares específicos de desempeño*. Por ejemplo, los cursos de PAEPU para las Escuelas de Tiempo Completo y las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico en Uruguay; el eje temático “*didácticas específicas-prácticas de intervención contextualizadas*” propuesto por la DGES de Corrientes, Argentina.

Si los *nuevos contextos y problemáticas de la educación contemporánea* encuentran sus limitaciones en algunos de los planes de la formación

docente inicial —como por ejemplo el caso uruguayo—, la formación continua parece constituirse, por el contrario, en un terreno propicio para darles cabida. Varios cursos y propuestas de formación permanente se refieren a temas y problemas contemporáneos, de actualidad educativa y social, a veces incluidos de manera transversal en el currículum: violencia escolar, sexualidad, derechos humanos, medio ambiente, estrategias para enseñar en contextos de vulnerabilidad, etc.

Las temáticas de la FDC de *Argentina* permiten observar en las dos provincias analizadas un predominio de acciones centradas en las disciplinas y su enseñanza, mientras que las nuevas temáticas tales como educación sexual y TIC tienen una presencia considerable. Los temas de actualidad educativa (la subjetividad contemporánea, los orígenes de la desigualdad escolar, nuevas configuraciones familiares, la escuela en contextos de cambio, etc.) son contemplados también en las propuestas, al igual que los asociados a la gestión educativa. Otras temáticas, tales como derechos humanos, ciudadanía, educación ambiental, resiliencia, violencia en la escuela, etc., son asimismo atendidas.

En *Brasil* se observan similitudes con lo registrado en Argentina; tanto a nivel nacional como estadual, predominan los cursos relacionados con la alfabetización, lectura/escritura, lengua portuguesa y matemática. La oferta es mayor para los docentes de lengua y matemática de la enseñanza fundamental, principalmente de los años iniciales. En segundo lugar, la oferta se destina a otras materias del currículum, la gestión y temas pedagógicos generales. Por último, las opciones se diversifican hacia las TIC, los temas transversales, derechos humanos y ciudadanía, educación ambiental, etc.

La oferta de profesionalización del MEC de *Paraguay*, que otorga la habilitación pedagógica a los docentes sin título, presenta las mismas orientaciones temáticas o especializaciones o modalidades de la educación que los niveles y áreas curriculares del sistema. Por ejemplo, profesionalización en educación inicial, en escuelas indígenas, en matemática, en ciencias sociales, lengua y literatura, etc. Las profesionalizaciones basadas en las disciplinas son para la educación media y el tercer ciclo de la escolaridad básica. En el caso de las especializaciones, la oferta se amplía con otras temáticas que buscan la formación en un área de conocimiento o campo profesional particular del sistema: gestión educativa, evaluación educacional, institucional, investigación educativa, educación ambiental, desarrollo personal y social. A partir de 2010 en el país se ofrecieron cursos de habilitación para agentes educativos de educación inicial no formal radial, y distintas campañas nacionales de apoyo pedagógico a docentes y directores en servicio. Los temas abordados en esas campañas fueron: en 2010, lengua para todos los niveles; en 2011, evaluación de los aprendizajes para básica y media; y en 2013, currículum de la escuela media y gestión institucional para los directores.

Según la información relevada para el caso de *Uruguay* —en el momento de captura de la información— en el sitio web del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores dependiente del CFE de ANEP, figuraban para 2013 unos veinte cursos,²⁵ la mayoría semipresenciales. Sus temáticas y destinatarios son diversos: educación sexual, violencia doméstica, formación de roles específicos (supervisores, directores, asistentes pedagógicos personales para el trastorno autista), discapacidad intelectual, educación ambiental y áreas naturales protegidas, derechos humanos, cursos de actualización para docentes técnicos (en mecánica automotriz, bioingeniería), entre otros. A estas propuestas se agrega una oferta de cursos de informática para los docentes de todos los niveles educativos y el curso de ascenso para aspirantes a directores de enseñanza media. La mayoría de los cursos se corresponden con actualización de conocimientos de las disciplinas de enseñanza y su didáctica, incluidos los específicos para las modalidades técnicas. También se destaca la oferta de algunos cursos destinados a temáticas de la educación especial y a la formación de roles específicos del sistema (directores, supervisores). En cuanto a los diplomas y estudios de posgrado ofrecidos en convenio entre el IPES y la UdelaR de Montevideo, se orientan a la formación didáctica en las disciplinas de enseñanza para el caso de los profesores y asignaturas de secundaria o formadores de docentes que dictan esas materias en los IFD; en el caso de los maestros de primaria, a la didáctica del nivel. Se destaca además una oferta de carácter transversal e interdisciplinaria referida a la educación ambiental y otra focalizada a la gestión de las instituciones.

Sobre los modelos y enfoques

Los modelos y enfoques de la formación que se siguen en los países del Mercosur son diversos. Convive una modalidad de cursos más tradicionales, centrados en la actualización de saberes, con otros que proponen la reflexión y transformación de las prácticas. En este apartado se describen sucintamente algunas de las propuestas más novedosas en este sentido.

En el caso de *Argentina*, los Lineamientos Nacionales proponen un enfoque renovado para el desarrollo profesional de los docentes basado en:

- una concepción de la FDC centrada en el desarrollo profesional, superadora del modelo instrumental o remedial (asociada con el formato “curso”, que considera al docente en formación como un sujeto carente de saber);

²⁵ La oferta de cursos se renueva periódicamente por lo que su captura es difícil y corresponde a los momentos de consulta y relevamiento de información realizados durante el período de esta consultoría entre los meses de junio y julio de 2013.

- el planteo de diversas modalidades y dispositivos de formación continua que respondan a diferentes demandas, necesidades de actualización y desarrollo de los docentes;
- la incorporación de los escenarios escolares y problemas específicos de enseñanza, aprendizaje;
- la interpelación de la FI y la articulación, consideración, de las condiciones de trabajo y la carrera docente (puntos 25, 27 y 28).

Los programas impulsados a nivel nacional por el INFD, y desarrollados en acuerdo y cooperación con las provincias, incluyen modalidades de formación centradas en la escuela como unidad de trabajo, en la reflexión y análisis de problemas de enseñanza y en el acompañamiento a noveles. Ambos dispositivos suponen un tránsito hacia enfoques más horizontales, abiertos al intercambio, que recuperan el saber pedagógico construido en la experiencia profesional cotidiana.

En *Brasil* las actividades de las universidades, de modo general, se articulan con la formación inicial y la investigación en el campo de la formación docente. La oferta de formación continua se concreta por medio de cursos de extensión y posgrado, pero también a través de actividades menos estructuradas como congresos y seminarios, de los que participan los docentes de la educación básica. Algunas universidades desarrollan acciones de formación y/o proyectos específicos de intervención e innovación en las escuelas de educación básica, donde realizan las residencias pedagógicas. Por otra parte, cabe destacar que, entre los principios de la Política Nacional de Formación de Profesionales de Magisterio para la Educación Básica, se mencionan algunos que se orientan claramente hacia un modelo renovado del desarrollo profesional docente, al proponer que las políticas de formación docente deberán:

- articular la teoría y la práctica en el proceso de formación docente, promoviendo la unión entre enseñanza, investigación y extensión;
- reconocer la importancia de la escuela como espacio fundamental para la formación docente;
- comprender la formación continua como componente esencial de la profesionalización docente; integrarse a la escuela y considerar los distintos saberes y la experiencia docente;
- comprender a los docentes como agentes culturales; ello implica brindarles acceso permanente a la información y actualización cultural.

Como se puede observar, los principios que fundamentan las políticas de FDC en Argentina y Brasil tienen una concepción común acerca del desarrollo profesional docente, centrada en el análisis de la práctica, el reconocimiento de los saberes y experiencia del profesorado y la escuela como lugar de trabajo, intervención y formación.

En relación con los modelos de formación, en *Uruguay* se destacan dos propuestas. La primera son los “Módulos de formación en DD.HH.,” pensada con una estructura abierta que aspira a convertirse en un trayecto a modelarse según los intereses y posibilidades de cada docente. El programa consta de ocho módulos temáticos distintos y cada docente puede decidir completarlos todos, seguir la secuencia entera, hacer uno, o varios, de acuerdo a su interés o conocimientos previos sobre el tema. La segunda propuesta son los cursos de formación en servicio que realiza el PAEPU, un programa que cuenta con una importante continuidad como política, ya que sus antecedentes se remontan a 1998, siendo muy bien evaluado y valorado por los docentes. Este programa comenzó destinado a las escuelas de tiempo completo y, progresivamente, a medida que la propuesta, el esquema de trabajo y los equipos se consolidaron, se extendió a otros tipos de escuelas. En 2006 comenzó el apoyo a la enseñanza en las *Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico* (hoy comprendidas en el programa APRENDER). En 2010 estos cursos se extendieron también a *escuelas comunes*. Una de sus características es que incorpora a la formación no solo a los maestros de estas escuelas, sino también a los directores.

Las diversas instancias de formación del PAEPU alternan el trabajo presencial, la formación teórica, con la elaboración y puesta en práctica de proyectos de trabajo en las escuelas, mediante *estrategias de acompañamiento* in situ a los docentes en las instituciones para la implementación de los proyectos pedagógicos. Este programa ha desarrollado sus propios documentos y materiales de trabajo y, desde 2003, un trayecto de formación de formadores que se organiza con los equipos de cada área disciplinar.

Los programas frente a los problemas de la FDC

La revisión de la bibliografía y el estado de la cuestión sobre las políticas de formación continua y desarrollo profesional docente permite identificar cuatro grandes problemas:²⁶

- *Problemas de gestión de las políticas*: baja articulación entre niveles de gobierno (nacionales, provinciales, estatales) o entre áreas y programas de un mismo ámbito o jurisdicción; escasa continuidad de las acciones emprendidas entre una y otra gestión; falta de evaluación sistemática de los resultados de las actividades implementadas; condiciones de trabajo que limitan la participación en actividades de FDC.
- *Baja o escasa regulación normativa*: predominio de lógicas de mercado, credencialismo, oferta diversa y poco pertinente a las necesidades y

²⁶ Véase Ávalos (2007), Vaillant (2005), Vezub (2007; 2013).

prioridades del sistema educativo o a los problemas de la enseñanza y la formación docente.

- *Oferta poco variada*: homogeneización de la oferta y de los formatos y dispositivos de formación (cursos, talleres, seminarios); oferta por niveles y disciplinas; ausencia de formación continua para ciertas áreas del currículum, regímenes, especialidades, modalidades o contextos del sistema educativo; falta de programas de formación de formadores, formación de roles y de funciones centrada casi exclusivamente en cargos de gestión y supervisión de las instituciones.
- *Modelos de formación inadecuados*: énfasis en el saber experto, desconexión respecto de los problemas de la práctica; trabajo individual, baja incidencia de la FDC en la modificación y mejora de la enseñanza y los entornos escolares; escasa o nula consideración de la trayectoria y experiencias previas de los docentes; debilidades para deconstruir las prácticas existentes para su desnaturalización, análisis crítico y cambio.

En relación con los problemas enunciados, intentaremos, a partir del estudio realizado y de los aspectos comunes y singulares detectados en cada país, examinar qué es lo que se ha avanzado en la región y cuáles son todavía las dificultades a superar. En algunas de estas esferas se observan avances sustantivos en ciertos países, mientras que permanecen problemas en otras dimensiones. La institucionalización reciente de la FDC, en relación con la FDI, no puede ser, al respecto, minimizada, ya que supone partir de cierto retraso respecto de las políticas, las conceptualizaciones y los recursos con los que se cuenta para aportar a su desarrollo.

La gestión de las políticas de FDC

Sobre el primer problema formulado, se evidencia que la evaluación y el seguimiento sistemático de las políticas y acciones de formación todavía no constituyen una práctica habitual en la región y no forman parte de los programas analizados. En los casos relevados no se han identificado mecanismos al respecto. En general, puede decirse que se realiza un seguimiento de las acciones de FDC a través de la evaluación del aprendizaje de los participantes en las actividades de formación, la cantidad de participantes y de egresados. La valoración de las acciones se realiza generalmente a través de encuestas de opinión e intercambios informales con los participantes al finalizar los cursos; pero se carece de una evaluación integral y profunda de los programas y políticas implementadas.

Por el contrario, dentro de la misma esfera de problemas referidos a la gestión, hay algunos avances en los países descentralizados (Argentina y Brasil) para articular y consensuar políticas nacionales y provinciales o

estaduales; incluso hay cierto progreso —menor pero auspicioso— en la articulación entre las universidades y los lineamientos de las normativas nacionales y de los estados provinciales. En el caso de Brasil, por ejemplo, son los estados y los municipios quienes formulan las demandas de formación y capacitación que tienen los docentes de su sistema y las universidades diseñan y desarrollan los programas de extensión y formación continua en función de esas demandas o de los requerimientos del CAPES (órgano nacional).

El examen de la experiencia de la Unión Europea alerta sobre el debate entre una política centralizada de toma de decisiones para el diseño de la formación continua y una opción descentralizada y que brinda autonomía a las instituciones y centros educativos. Algunos países han optado por “modelos de proximidad”, otorgando más responsabilidad a los centros educativos y de formación para planificar sus propios planes de desarrollo profesional acordes con sus necesidades inmediatas. Habría que analizar en qué medida estos modelos de planificación y gestión de la FDC pueden dar respuesta más adecuada y rápida a los cambios que afectan a los sistemas educativos y a los procesos de mejora del profesorado.

Paraguay y Uruguay se presentan como países que siguen una tradición y un modelo de planificación de actividades de FDC centralizada. Con una oferta nacional, canalizada a través de institutos nacionales de formación que desarrollan los cursos y carreras de posgrado para los docentes de todo el país. Argentina combina una parte de sus políticas y acciones de FDC bajo un régimen que podríamos caracterizar como descentralizado pero coordinado centralizadamente. Es decir, donde las líneas, los criterios y una serie de programas se deciden en el orden nacional, pero luego se ejecutan en coordinación con las provincias, quienes adaptan y adoptan los programas en función de sus prioridades y necesidades locales. La otra parte de las políticas de FDC es planificada y organizada directamente por las autoridades educativas de cada provincia, de acuerdo a sus diagnósticos, recursos y necesidades, en el marco de los acuerdos y lineamientos federales.

Asimismo se están realizando avances para articular los estudios de FDI con la FDC; esto implica dar oportunidades —donde no las había— para que los docentes egresados de institutos superiores puedan continuar su formación y acceder a las carreras de posgrado que dictan las universidades. En Argentina, la extensión de la FDI a cuatro años de duración está posibilitando que los docentes egresados de los institutos superiores puedan acceder a ofertas de posgrado universitario. En Paraguay también la tendencia de los institutos superiores de educación y de las universidades es incorporar un nuevo tipo de formación de profesores, articulada con las licenciaturas en Ciencias de la Educación o de los distintos niveles educativos (otorgan más puntaje y se obtiene con un solo año más de formación). Uruguay, por su parte, ha implementado una oferta específica de posgrados a través de un convenio entre el Instituto de Perfeccionamiento de ANEP y la Universidad de la República.

Hacia una mayor regulación normativa

Se observan diferentes situaciones entre los cuatro países analizados. Al respecto, es posible establecer una especie de “línea continua”, imaginaria, entre los países que tienen mayores y menores grados de regulación, mecanismos de control sobre la oferta. Pasada la década de 1990, en la que predominaron lógicas de mercado y una oferta de calidad muy diversa, o cursos de formación alineados de manera exclusiva con los objetivos y temas de las reformas educativas y curriculares, Argentina se propuso hacer un cambio importante al respecto. Se presenta en consecuencia, en el extremo de los cuatro países de Mercosur donde existen mayores regulaciones, lineamientos y criterios comunes de carácter nacional que rigen la FDC. Esto se evidencia en la existencia de los lineamientos nacionales correspondientes, más una serie de normativas referidas a los postítulos y otros documentos específicos, que fundamentan los programas y líneas impulsadas desde el nivel central. A esto se suma también el recientemente sancionado Programa Nacional de Formación Permanente, de alcance universal para todos los niveles educativos, instituciones y docentes del sector público y privado.

Brasil y Uruguay se ubicarían en un segundo lugar o punto de este supuesto continuum. Ya que si bien no tienen directrices específicas sobre la política y los criterios que enmarcan a la FDC, Brasil proporciona orientaciones respecto de los objetivos y principios de la formación permanente de los docentes en su Política Nacional de Formación de Profesionales de Educación Básica. En el caso de Uruguay, existen normativas de carácter administrativo que regulan aspectos organizativos y formales de los cursos de actualización y estudios de posgrado para docentes. Además este país cuenta con un centro o instituto de perfeccionamiento que funciona como coordinador de las acciones y resoluciones de ANEP que, si bien no precisan los principios y enfoques, se plantean la necesidad de planificar un conjunto de opciones para que los docentes puedan dar continuidad a su formación y actualización permanente.

Por su parte, la situación descrita en Paraguay resulta difícil de analizar y ubicar en cuanto al poder de regulación que tiene el Estado sobre la oferta y calidad de las propuestas. La política de formación continua presenta diferencias respecto de los avances realizados por otros países de la región, visible en la escasa oferta, tipo de dispositivos, cantidad de programas y en el grado de institucionalización alcanzado hasta ahora por el desarrollo profesional permanente y la planificación de políticas específicas. No se han relevado al respecto documentos que planteen criterios, principios, fundamentos o un diagnóstico sobre el tema. Sin embargo, la oferta está centralizada, se dictan los mismos programas de profesionalización, especialización y capacitaciones en todo el país. Todas las universidades o institutos que ejecuten

actividades de FDC desarrollan el conjunto de programas definidos por el Ministerio de Educación.

Si bien en Europa los proveedores de FDC deben contemplar las indicaciones generales emanadas de los poderes públicos, esto se traduce en el cumplimiento de los estándares de desempeño y de formación docente establecidos por las autoridades educativas. Dentro del marco de estándares o competencias, los centros pueden ampliar, acotar y desarrollar los contenidos de la formación. El caso de los países de la UE es bien conocido por la regulación que ejercen a través del incremento de los mecanismos de evaluación. La presión que generan los informes y pruebas internacionales (PISA, por poner el ejemplo más paradigmático) incentiva a que las instituciones y organizaciones oferentes aumenten los resultados y la eficacia de sus programas. Las evaluaciones nacionales, las de la propia comunidad europea sumadas a las internacionales, imponen a través de los resultados y de los “rankings” ciertos temas y prioridades en la agenda de la capacitación. Al mostrar las supuestas “fallas” en el rendimiento de los estudiantes, en la calidad de los sistemas y asociarlas de manera mecánica y directa con la “falta o insuficiente preparación” del profesorado.

La diversificación de la oferta de formación continua

Una de las críticas realizadas por los expertos a las políticas de FDC implementadas en los años noventa ha sido la homogeneización de la oferta de cursos, restringida a los temas planteados por las reformas y la renovación de los contenidos del currículum y de las tecnologías de gestión educativa. En este punto —y si bien gran parte del perfeccionamiento sigue centrado en las disciplinas y su enseñanza— se identifican avances importantes en los países. En general, la mayoría ha incorporado nuevas áreas y temas para los cursos y las especializaciones (TIC, educación sexual, desarrollo de la ciudadanía y derechos humanos, prácticas de enseñanza en contextos diversos, los nuevos sujetos de la educación, etc.).

Otro avance es que se empiezan a constituir ofertas o trayectos formativos para grupos docentes específicos, superando la mera organización de las capacitaciones en torno al nivel educativo o a la didáctica de las disciplinas. Por ejemplo, el diseño de programas para noveles, para el acompañamiento de tramos singulares de la docencia como es el de los primeros años de ejercicio; o la formación de agentes educativos en nuevos roles y funciones (asesores, tutores, formadores de formadores, etc.).

La diversificación de la oferta y la construcción de trayectos de más largo alcance y nivel de profundidad también se observan en la multiplicidad de dispositivos propuestos y en la aparición de otros formatos, además del típico curso, seminario o taller. Se intenta superar la fragmentación y dispersión

que proporcionan los cursos aislados mediante trayectos formativos de mayor duración y especialización. La consideración de actividades menos formales tales como congresos, jornadas, etc., como parte de la FDC y del desarrollo profesional, también es un buen indicador en esta dimensión. Por último, el esfuerzo puesto en el desarrollo de estudios de posgrado de distinto nivel y duración (especializaciones o diplomaturas; maestrías, etc.) para los docentes del sistema educativo también muestra una preocupación por su profesionalización y la puesta a disposición de alternativas y recorridos diversos.

Hacia la renovación de los modelos de formación continua

En esta dimensión se evidencian situaciones diversas y una convivencia de modelos y enfoques formativos. Una primera dificultad es que en muchos de los programas analizados la explicitación de los modelos y enfoques que se adoptan o que subyacen a las propuestas y actividades planificadas no siempre está suficientemente especificada. Esto en sí mismo ya pone en evidencia la problemática que existe al respecto. Por ejemplo, en Paraguay no se ha podido acceder a este tipo de debate y en Uruguay solo se visualiza en unos pocos programas o propuestas.

Los criterios formulados para la FDC en Argentina y el nuevo Programa Nacional de Formación Permanente (sancionado en 2013) muestran la transición y el esfuerzo por dejar atrás una concepción de FDC remedial, carencial, poniendo en valor el saber y el quehacer de los docentes. También se enfatiza la necesidad de poner en el centro de la formación las prácticas de enseñanza y su abordaje en los contextos y situaciones de desempeño, por lo que se plantea el desarrollo de líneas de formación centradas en la asistencia y el asesoramiento a las escuelas y a los colectivos docentes. En Brasil se comparte esta mirada; algunas de estas actividades se articulan como proyectos de intervención y trabajo con las escuelas donde se realizan las prácticas y se aspira a lograr la articulación entre teoría y práctica, la promoción de la investigación, la consideración de la experiencia y saberes docentes, reconociendo a la escuela como espacio fundamental para la formación y profesionalización del profesorado.

En Uruguay convive una oferta más tradicional centrada en el formato curso con otra basada en un modelo más reflexivo, con un componente de acompañamiento pedagógico en las escuelas. En general la mayoría de los trabajos finales y de evaluación de los cursos están destinados a articular los conocimientos teóricos y las actualizaciones brindadas con los problemas del desempeño de los docentes y sus ámbitos de trabajo e intervención en las escuelas.

Por último, uno de los problemas históricos, o de larga data, es de qué manera vincular la formación continua con la carrera docente. Al respecto, surge un entrecruzamiento entre los dos lotes que constituían parte de esta convocatoria y estudios solicitados por PASEM (planes de formación y carrera docente). La respuesta de los países de la Unión Europea difiere a la dada en los países de la región. En Europa la tendencia es asociar los incentivos materiales con la realización de actividades de formación en servicio. Aunque el mecanismo tradicional de los estatutos sigue vigente, es decir, la exigencia de realizar, acumular, ciertos créditos u horas de formación para ascender en la carrera a cargos de mayor jerarquía y remuneración. Algunos países incluyen complementos o adicionales monetarios, como el caso de España, donde el profesorado debe tener un mínimo de horas de capacitación cada seis años para poder acceder a esa retribución adicional a su salario. También se utilizan esas horas de formación recibida como incentivo para las peticiones de traslados en la escuela pública.

Este esquema de asociación entre la FDC y la carrera y el puesto de trabajo responde a lo que los especialistas han dado en llamar “motivación extrínseca”²⁷ Es decir, compensaciones basadas en motivaciones exteriores al sujeto, que no necesariamente se vinculan con la mejora de la profesión, de la educación y la responsabilidad con la tarea. Los países del Mercosur analizados parecen apostar a la vía de la denominada “motivación intrínseca”, fundada en la responsabilidad de los propios docentes con la enseñanza y en el compromiso con los principios de una educación pública, de calidad y equidad para toda la población.

Los Lineamientos Nacionales para la FDC de Argentina son claros al respecto, al establecer como uno de los desafíos a superar por las nuevas políticas la relación entre desarrollo profesional y carrera docente. La alternativa propuesta es que el desarrollo profesional acompañe la renovación de la carrera hacia estructuras más horizontales y diversificadas, generando ambientes profesionales más atractivos, desalentando el “credencialismo” y la acumulación de puntaje como un objetivo en sí mismo. A tal fin, se proponen otros estímulos que no estén basados en el salario; por ejemplo, la participación en la elaboración e implementación de proyectos, la publicación de materiales, la realización de pasantías en otras instituciones, etc.

²⁷ Véase Ávalos (2007).

REFLEXIONES FINALES

La necesidad de fortalecer, armonizar y articular la formación docente, así como de establecer ciertos marcos reguladores comunes que permitan la movilidad de los docentes entre los países del Mercosur, constituyó el horizonte al que se dirigió este estudio. Sus resultados pretendieron contribuir a la definición de una propuesta marco que favorezca el reconocimiento, la homologación de los títulos y la movilidad de los docentes de los países que lo integran. Para ello, se han analizado los planes de formación docente inicial y continua de cada país, tratando de detectar aspectos “compatibles” entre ellos, pero también singulares. Se ha considerado además la experiencia de la Unión Europea, entendiendo que los avances alcanzados en la perspectiva de integración regional podrían ser relevantes para avanzar en la toma de decisiones del bloque local.

En *Europa*, un hito importante para el proceso de convergencia e integración regional fue la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyas finalidades son: la armonización de las titulaciones universitarias, la movilidad de estudiantes y del profesorado, y un cambio metodológico que centre la actividad en el aprendizaje del estudiante. Cada país cuenta con planes de estudio de formación docente propios (que incluso varían en el interior de cada contexto nacional, según itinerarios y tipos de instituciones que los ofrecen), aunque hay un reconocimiento formal de los títulos en todos los países que integran la comunidad. Entre los *puntos de convergencia* alcanzados se destacan:

- la duración de las carreras universitarias (cinco años), pero sobre la base de dos modelos equivalentes que cada país puede adoptar;
- y un sistema de créditos que permite a los estudiantes transitar por las distintas universidades europeas.

En pos de avanzar en procesos de convergencia en el Mercosur, se resaltarán seguidamente algunas tendencias detectadas a partir del estudio realizado.

Un rasgo común entre los países del Mercosur y la UE es *un retorno al control que el Estado ejerce sobre la formación docente*, lo que podría explicarse a partir de la importancia otorgada a la docencia en la mejora

del rendimiento de los sistemas educativos y a la idea de la responsabilidad pública por la educación. La intervención estatal en la regulación del sistema formador se visualiza en el mejoramiento de la *calidad* del sistema formador de docentes, el logro de su *integración o articulación* y la *recuperación de su especificidad*. El Estado controla ya sea en las instancias previas —a través de una *regulación* más fuerte en los *procesos de definición de los planes de estudio* y de las condiciones para su implementación— o en las instancias posteriores —a través de *mecanismos de evaluación y acreditación* de las instituciones y/o de los docentes formados en ellas—. En todos los países, tanto de la UE como del Mercosur, hay presencia de estos mecanismos. Lo que varía es el grado de regulación y, consecuentemente, el énfasis puesto en cada una de las instancias.

De los países del Mercosur considerados, Brasil es el que más similitudes presenta respecto de la UE. La prescripción estatal estipula un encuadre general, a partir del cual las instituciones definen los planes de estudio para la formación de los docentes; el Estado autoriza, reconoce y renueva periódicamente las carreras a través de procesos de evaluación. Desde la perspectiva europea, el reto consistiría en equilibrar los estándares de formación (responsabilidad de los gobiernos) con el desarrollo curricular (responsabilidad de las universidades). En el resto de los países del Mercosur la lógica del control estatal es distinta: la regulación se enfatiza en las instancias previas de definición curricular y resulta más débil en las instancias posteriores de acreditación y evaluación.

La extensión y homologación de la *duración* de todas las carreras que forman docentes es una tendencia a nivel mundial. La duración de los estudios fue uno de los criterios adoptados por la UE para avanzar en el proceso de integración regional y permitir la movilidad de los estudiantes y docentes. En los países del Mercosur se advierte una semejanza estructural, ya que todas las carreras duran de *tres a cuatro* años, con una carga de 3.000 horas en promedio. Solo se notan leves diferencias: países como Argentina tienen una duración y extensión común para todas las carreras docentes; en Uruguay todas son de cuatro años, pero varía la carga horaria entre magisterio y profesorado, siendo mayor para la primera. Asimismo, la situación varía para el caso de las universidades. Si bien la mayor duración de las carreras no necesariamente se vincula con una mejor preparación de los docentes, resulta conveniente asegurar condiciones básicas comunes para el conjunto de la educación superior, lo que permitiría, además de fortalecer la formación específica, articularla con ofertas superiores de posgrado.

Un criterio a considerar para definir políticas de integración regional de los planes de estudio de FD es la *flexibilización curricular*. ¿Hasta qué punto los planes de estudio vigentes en los distintos países habilitan para desarrollar espacios curriculares que aborden problemáticas regionales o que incorporen otras lenguas? Asimismo, cabe preguntarse si los contenidos seleccionados

para la formación posibilitan la formación de docentes con capacidades, competencias o habilidades que les permitan “abrirse” y contemplar otras realidades, escenarios para su quehacer, más allá de los locales. El análisis realizado demostró potencialidades de los planes en este aspecto.

Otro criterio a contemplar sería el *perfil docente que aspira a formarse*. Se desprende de este estudio que el conjunto de las capacidades o competencias propuestas en los planes de formación de los países del Mercosur son compatibles y se complementan. Más allá de la distinción de los términos utilizados (competencias, capacidades, dimensiones), se evidencia en todos los casos una preocupación por formar docentes que “puedan hacer”; es decir, que sean capaces de actuar, de tomar decisiones fundadas e indagar sobre sus prácticas educativas sentando las bases de la mejora continua de su enseñanza. Podría ser enriquecedor, entonces, *definir un perfil docente para la región* que las abarque y que orienten la formación sobre la base de los desafíos que presenta la profesión en la actualidad.

La experiencia europea muestra aspectos de interés en cuanto a las dimensiones cultural, científica y artística de la formación, así como al tratamiento especial que cobran las temáticas de diversidad e igualdad, tal como se da para el caso francés, y la formación efectiva que se realiza en las escuelas, como en Inglaterra.

Por último, otro criterio a considerar en la integración del Mercosur es la *formación práctica*. En los países de la UE se encontraron diferencias importantes en los modelos de las prácticas pedagógicas (modelos consecutivos versus concurrentes). Por el contrario, en los países del Mercosur prevalecen esquemas concurrentes, simultáneos o integrados de formación en todas las carreras de profesorado. El tratamiento de las prácticas (con todos sus componentes) tiene gran relevancia en el currículum de formación docente en los países de la región. Al respecto, puede resultar novedosa la experiencia de Brasil, en cuanto a la aspiración de lograr una articulación efectiva entre las instancias teóricas y prácticas de la formación. La práctica se considera como un componente curricular de los distintos espacios formativos: todas las unidades curriculares de la formación general deben tener su dimensión práctica.

En cuanto a la *formación continua*, el panorama analizado en los países del Mercosur muestra la mayor *flexibilidad* de la *agenda* y las áreas temáticas de la formación (respecto de la FDI). Esto puede ser una ventaja en el momento de planificar acciones y estrategias de movilidad y convergencia entre los países. En primer lugar, los cursos y trayectos de formación en servicio pueden ser un espacio para canalizar los aspectos de la formación docente que se deseen complementar para permitir el tránsito de maestros y profesores entre los sistemas. En segundo lugar, los nuevos dispositivos —por ejemplo, la utilización de *plataformas e-learning*— permiten conectar a los docentes para intercambiar experiencias sobre la enseñanza en sus respectivos países

de manera virtual, a distancia. Estas nuevas tecnologías disponibles para la formación continua, que ya están siendo empleadas, podrían aprovecharse para la integración regional, formando bancos de recursos y experiencias, compartiendo materiales y trayectos de formación diseñados en cada país o planificados y ofertados de manera conjunta para los países de la región.

En el caso de Brasil, y de manera similar a la tendencia de la UE, se aspira a elevar progresivamente el nivel de las titulaciones y formación de los profesores de educación básica y, en particular, los del nivel secundario. En este sentido, el último Plan Nacional de Educación se plantea como meta que la mitad de los docentes alcancen niveles de especialización y maestría.

La FDC también puede ser un espacio para que las autoridades educativas de la región resuelvan las diferencias que surgen en cuanto a la duración de cada plan y niveles de estudio y formación requeridos para ejercer la docencia. El tema de las equivalencias de títulos y requisitos de ingreso a la carrera docente también debe ser analizado conjuntamente y a la luz de los resultados obtenidos en el estudio referido a los estatutos y otras normas que regulan el trabajo docente.

Uno de los principales retos de las políticas y programas de formación permanente sigue siendo la diversificación de temas, formatos y dispositivos. La complejidad de la tarea de enseñar, la heterogeneidad de los perfiles y formaciones existentes, los cambios y la multiplicidad de contextos de desempeño docente significan, en primer término, aceptar que las necesidades de desarrollo profesional, actualización y perfeccionamiento siempre serán diversas. En segundo lugar, advierten que ningún dispositivo, formato, trayecto de formación es capaz de resolver o atender a todas las necesidades de capacitación existentes, a lo que se suma la heterogeneidad de las trayectorias de los docentes en ejercicio. Por esta razón, es aconsejable mantener una flexibilidad y apertura en la oferta de FDC y, a la vez, criterios de regulación comunes que garanticen la calidad y pertinencia de los programas para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguerrondo, I., Vezub, L. y Clucellas, M. (2008), *Caracterización de los instituciones de educación superior con oferta de formación docente, Parte I: Las instituciones terciarias de formación docente, datos del RA 2004*. UNESCO / IPE Buenos Aires, INFoD/ ME.
- Aguerrondo, Inés y Vezub, L. (2003), *La formación docente inicial de los maestros uruguayos*, Informe final, Montevideo, IPE / UNESCO-ANEP / MECAEP.
- Alliaud, A. (1993) [2007, reed.], *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Granica.
- Alliaud, A. (2010), "La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro", en *Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix*, año 1, núm. 3, septiembre de 2010. Disponible en línea: <www.vocesenelfenix.com>.
- Ávalos, B. (2007), "El desarrollo profesional continuo de los docentes. Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 77-99, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Barboza, Lidia y Nosiglia, Catalina (2011), "La regulación de la formación docente: estudio comparado Argentina-Uruguay", IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: "¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda", Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Madrid, Morata.
- Bernstein, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata.
- Bolívar Botía, A. (2010), "La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 2, pp. 10-33.
- Catti, B., Barretto, E. y Alonso André, M. (2011), *Políticas docentes no Brasil. Un estado da arte*, Ministerio de Educación de Brasil, UNESCO.

- Clavijo, C. *et al.* (2010), “Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de formación en servicio”, Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (ex-MECAEP), CODICEN-ANEP-CEIP, Montevideo. Disponible en línea: <<http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Libro%20una%20escuela%20dispuesta%20al%20cambio.pdf>>.
- Cox, C. y Gysling, L. (1990), *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Davini, M. C. (1998), *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2002) (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers.
- Davini, M. C. (2005), *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, agosto de 2005.
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998), “Políticas de formación docente en el escenario de los noventa. Continuidades y transformaciones”, en A.A.VV., *Políticas y sistemas de formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas.
- Finochio, S. y Legarralde, M. (2006), *Modelos de formación docente continua en América Latina*, Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- García, V., Molinari, A., Pico, M. L. y Ruiz, G. (2011), “La formación docente analizada en perspectiva regional y comparada: convergencias y divergencia en las transformaciones del profesorado para el nivel secundario”, ponencia presentada en el IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: “¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda”, Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011.
- Ingersoll, Richard M. (2011), *Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones*, en Documentos de Trabajo núm. 56, Santiago de Chile, PREAL.
- López de Castilla, M. (2004), *Situación de la formación docente continua y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú*, PROEDUCA, GTZ, UNESCO.
- Mancebo, E. (2006), “El caso Uruguay”, en Vaillant, D. y Rossel, C. (eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*, Santiago de Chile, PREAL.

- Mancebo, E. y Vaillant, D. (2002), "Principales aspectos de la situación de los formadores de jóvenes en el Uruguay. La transformación en la formación docente", *Revista Educar*, año IV, núm.10, Montevideo.
- Marcelo García, C. (1999), "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, OEI.
- Mercosur (2008), *Estudo analítico comparativo do sistema educacional do Mercosul (20012005)*. Disponible en línea: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5427>>.
- Messina, G. (1999), "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19.
- Mollis, M. et al. (2006), *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados*, Buenos Aires, Planeta.
- OREALC/UNESCO (2006), *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO. Disponible en línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>>.
- Pinkasz, D. (1992), "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina", en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Pogré, P. (2004), *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*, PROEDUCA, GTZ, UNESCO.
- PREAL (2004), *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL-BID. Autores: Mari Pearlman, Alejandra Schultmeyer, Juan Carlos Tedesco, Emilio Tenti, Inés Aguerrondo, Denisse Vaillant, Teresa Rego, Beatrice Ávalos, Guiomar Namó de Mello, Ermelinda M. Chezzi Dallan, Germán Rama, Juan Carlos Navarro, Xiaoyan Liang, Carlos A. Herrán, Claudia Uribe, Alejandra Mizala, Pilar Romaguera. Santiago, julio de 2004.
- Ruiz, G., García, M. V. y Pico, M. L. (2013), "La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el Mercosur", en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 21, pp. 221-248.
- Terigi, F. (2007), *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Selección.

- Terigi, F. (2010), *Desarrollo profesional y continuo y carrera docente en América Latina*, PREAL núm. 50, Santiago de Chile, diciembre de 2010. Disponible en línea: <www.preal.org>.
- Vaillant, D. (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, PREAL núm. 31, Santiago de Chile, diciembre de 2004. Disponible en línea: <www.preal.org>.
- Vezub, L. (2005), “Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?”, en *Revista DIDAC*, núm. 46, Nueva Época, otoño de 2005, Universidad Iberoamericana, México, pp. 4-9. Disponible en línea: <<http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>>.
- Vezub, L. (2007), “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, núm. 11, Universidad de Granada. Disponible en línea: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>>.
- Vezub, L. (2013), “Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores”, en *Revista Páginas de Educación*, Universidad Católica de Uruguay.
- World data on Education-Paraguay, 7th edition, 2010/11. IBE-UNESCO.

Sitios web consultados

Argentina

- Asociación Correntina de Docentes Provinciales (ACDP): <http://www.acdp.com.ar/>
- Dirección General de Educación Superior de Córdoba: <http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid item=48&wid seccion=25>
- Dirección General de Educación Superior de Corrientes: <http://dges-corrientes.net/>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE): <http://diniece.me.gov.ar/>
- Instituto Nacional de Formación Docente - CEDOC: <http://cedoc.infed.edu.ar/>
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) - Red: <http://red.infed.edu.ar/formacion.php>
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFD): <http://portales.educacion.gov.ar/infed/>
- Ministerio de Educación de la Nación: <http://portal.educacion.gov.ar/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/>

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes: <http://mecc.gob.ar/portal>

Sindicato UEPC: <http://www.uepc.org.ar>

Universidad Católica de Córdoba: <http://www.ucc.edu.ar/portalnuevo/>

Universidad de Río Cuarto: <http://www.unrc.edu.ar/>

Universidad Nacional de Córdoba: <http://www.unc.edu.ar/>

Universidad Nacional de Villa María: <http://www.unvm.edu.ar/>

Universidad Nacional del Nordeste: <http://www.unne.edu.ar/>

Brasil

Ministério da Educação do Brasil: <http://www.mec.gov.br>

Secretaria de Educação do Estado de Sao Paulo: <http://www.Educação.sp.gov.br>

Secretaria de Educação do Estado de Ceará: <http://www.seduc.ce.gov.br>

Universidade de Sao Paulo (USP): <http://www5.usp.br>

Universidade Estadual do Ceará (UECE): <http://www.uece.br>

Universidade Federal de Sao Paulo (Unifesp): <http://www.unifesp.br>

Universidade Federal do Ceará (UFC): <http://www.ufc.br>

Paraguay

Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”: www.ise.edu.py

Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay: <http://www.mec.gov.py/cms>

Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción: <http://www.uc.edu.py/>

Universidad Evangélica del Paraguay: <http://www.universidadevangolica.edu.py/>

Universidad Nacional de Asunción: <http://www3.una.py/carreras.html>

Uruguay

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/iniciportalanep>

Consejo de Formación en Educación - ANEP: <http://www.cfe.edu.uy/>

El Instituto Universitario CEDIAP: <http://www.cediiap.edu.uy/informacion>

Instituto de Formación Docente de Canelones: <http://www.dfpd.edu.uy/ifd/canelones/index.htm>

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Prof. Juan E. Pivel Devoto” - <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2013/protocolo.pdf>

Instituto de Profesores Artigas: <http://www.dfpd.edu.uy/ipa/>

Plan Ceibal: <http://www.ceibal.edu.uy/Paginas/Inicio.aspx>

Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU) - Formación en Servicio - Cursos 2013 - disponible en: <http://www.cursos-mecaep.com/mod/folder/view.php?id=1345>

Universidad Católica de Uruguay: <http://www.ucu.edu.uy/Default.aspx?tabid=1262>

Universidad de la República: <http://www.universidad.edu.uy/>

Universidad de Montevideo: <http://www.um.edu.uy/universidad/home/>

Universidad ORT: <http://www.ort.edu.uy/>

ANEXOS

ANEXO I.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO COMPARADO

Categorías de análisis de la Formación Docente Inicial

1. Características generales del plan de estudios

- Año de aprobación, número de resolución y ámbito de aplicación.
- Ley de Educación Nacional o Provincial en la que se basan.
- Qué regulan (sector público, privado; institutos, universidades) y para qué niveles del sistema.
- Objetivos generales, problemas que se destacan y se propone resolver.
- Modalidades en el proceso de construcción y/o elaboración del plan, formas e instancias de participación y deliberación, actores consultados, comisiones de trabajo, etc.

2. Características específicas del documento

Conceptualización sobre

- educación
- formación docente
- trabajo docente

3. Condiciones para el desarrollo e implementación del currículum

- institucionales
- de trabajo docente
- otras

4. El currículum como dispositivo pedagógico

- Componentes del documento curricular.
- Titulaciones ofrecidas / denominación oficial de los estudios.
- Extensión total de los planes, años y horas.
- Tiempo destinado (en porcentaje) a los distintos campos o áreas de la formación.

- Secuencia de los distintos campos o áreas de la formación (orden simultáneo, alternado o consecutivo) en que se presentan los distintos espacios / unidades curriculares.
- Enfoque, lugar e importancia otorgada a la práctica.
- Organización del conocimiento (por disciplinas, por problemas, por áreas o espacios interdisciplinarios, mixtos, temas o ejes transversales).
- Tipos de espacios formativos, de unidades curriculares (materias, seminarios, talleres, trabajos de campo e investigación, espacios obligatorios y optativos).
- Regímenes o modalidades de cursada (presencial, semipresencial, a distancia).
- Perfil del egresado: identidad, cualidades profesionales que se adscriben a la docencia (capacidades, conocimientos, habilidades y su definición técnico-política).
- Requisitos de evaluación y/o acreditación.

5. Diálogos con los problemas de la formación docente inicial

- nuevos desafíos del oficio docente en la actualidad
- disociación entre la teoría y la práctica: dispositivos de formación
- tratamiento de la práctica profesional
- concepción del trabajo docente
- formación disciplinar versus formación pedagógica
- dispositivos de evaluación del currículum y de los aprendizajes

Categorías de análisis de la formación docente continua

1. Características generales de la oferta y regulación de la FDC

- Norma que regula la FDC, año de aprobación, número de resolución, fecha; nivel de gobierno correspondiente (nacional, provincial).
- Instituciones oferentes y tipo de sector.
- Distribución territorial de la oferta de FDC.
- Acceso: financiamiento / pago de aranceles / gratuidad.

2. Características de los dispositivos y de la organización de los programas de FDC

- Duración de los programas en horas reloj y en semanas o cuatrimestres.
- Modalidad de cursada y dictado: presencial, semipresencial, virtual, combinado, etc.
- Destinatarios de las acciones: a quiénes están dirigidas las propuestas de FDC (docentes de qué nivel, régimen, modalidad, tipos de escuela, roles o funciones que desempeñan o que se pretenden formar).

- Seguimiento y evaluación de los programas o resultados de la FDC.
- Áreas temáticas de la FDC.
- Tipo de dispositivos formativos: cursos, seminarios, talleres, formación centrada en la escuela, acompañamiento pedagógico, postítulos, especializaciones, ateneos, conferencias, etc.
- Enfoques y concepciones de la FDC.

3. Diálogo con los problemas de la FDC

- Articulación / coherencia de la propuesta con los rasgos de la FDI.
- Articulación con otros programas o políticas, continuidad de acciones, nivel de institucionalización de las propuestas.
- Grado de regulación, control sobre la oferta, las acciones y sus resultados.
- Posibilidad de interpelar las prácticas, el desempeño de los docentes.
- Evaluación y seguimiento de las políticas.

ANEXO II

INFORMES SINTÉTICOS DE PAÍSES DEL MERCOSUR

Argentina

1. La formación docente en el sistema educativo argentino

El sistema educativo argentino está regulado por la Ley de Educación Nacional (N.º 26206), aprobada en 2006. Define la *educación* y el conocimiento como “un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (art. 2). La educación en tanto prioridad nacional es una política de Estado que apunta a “construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (art. 3). Siendo Argentina un país federal, la ley *atribuye al Estado nacional* la responsabilidad de fijar la política educativa y controlar su cumplimiento a fin de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales (art. 5).

El sistema educativo nacional presenta una *estructura unificada* que comprende cuatro niveles de enseñanza: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior; y ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En Argentina *la formación docente (FD) se imparte en el nivel de enseñanza superior: en institutos de educación superior y en universidades*, tanto de gestión estatal como privada. Son los institutos superiores los que forman a la mayoría de los docentes que se desempeñan en el sistema educativo, mientras que las universidades ofrecen fundamentalmente carreras que otorgan títulos docentes, asociados a las distintas disciplinas (profesor de...) que habilitan para trabajar en los niveles medio y superior. La presencia de estos dos circuitos formativos se asocia a la persistencia de la lógica fundante del sistema formador, que creó escuelas normales para la formación de los docentes que se iban a desempeñar en el sistema educativo y reservó a las

universidades la formación académica y profesional en los distintos campos del saber.

Por lo anterior, el sistema formador de docentes está regulado por la LEN y la Ley Nacional de Educación Superior (N.º 24521) aprobada en 1995. En su art. 36, la LEN establece que el Ministerio de Educación Nacional, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de instaurar “las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los institutos de educación superior dependientes del Estado nacional, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Mientras que “*la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los institutos de educación superior*” corresponden al Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (art. 37).

Por su parte, la LNES estipula que los planes de estudio de las instituciones “no universitarias” (así llamadas en esta norma, que es anterior a la LEN) que formen docentes serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido Consejo (art. 23). “Los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por instituciones de educación superior oficiales o privadas reconocidas, que respondan a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones” (art. 24).

De acuerdo con lo estipulado en el marco legal, es el Estado nacional junto con las provincias representadas en el Consejo Federal de Educación quien regula la política de formación a través de la definición de marcos regulatorios a los que tiene que ajustarse el conjunto de las jurisdicciones para elaborar los planes de estudio de las carreras que forman docentes impartidas en los institutos superiores. Como se verá posteriormente, con la incorporación de *todas* las carreras que forman docentes al art. 43 de la LNES, que contempla la regulación por parte del Estado de las profesiones consideradas de “interés público”, la normativa nacional alcanza también a las universidades.

Respecto a la *oferta*, el sistema formador argentino se caracteriza por presentar una gran cantidad de institutos superiores que forman docentes, distribuidos a lo largo del territorio, con una fuerte presencia del sector estatal, lo cual se hace aún más evidente al contemplar la matrícula de este tipo de instituciones.

Instituciones	Total	Estatal	Privado
Institutos Superiores	1.211	680	531
Universidades	85	53	32
Matrícula	Total	Estatal	Privado
Institutos Superiores	377.580	278.694	98.886
Universidades	97.661	92.561	5.100

Fuente: elaboración propia con base en Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación y Estadísticas Universitarias

La caracterización realizada muestra que el sistema formador argentino es vasto, complejo y, por lo tanto, plantea dificultades para su gobierno y administración. Un intento de ordenamiento tuvo lugar en los años noventa dentro de un contexto de reforma educativa generalizada. En este marco, las políticas de formación docente se orientaron fundamentalmente hacia el perfeccionamiento, reconversión y actualización de maestros y profesores. Se consideraba entonces la necesidad de que los docentes se apropiaran de los “nuevos” contenidos definidos para una “nueva” escuela. Si bien el Estado avanzó en la construcción de una Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua, los efectos formativos resultaron paradójicos, sobre todo por el lugar en que quedaron posicionados los docentes. Frente a los procesos de renovación curricular y cambio en los niveles del sistema, maestros y profesores fueron vistos, tratados y formados (actualizados, reciclados) desde su “no” saber. La concurrencia masiva a instancias de desarrollo profesional se ligó, en este caso, a la conservación del puesto laboral. Asimismo, durante la década de 1990, se modificaron los planes de formación docente inicial a partir de la definición y aprobación de Contenidos Básicos Comunes por parte del Ministerio Nacional. La debilidad del carácter vinculante hacia los acuerdos logrados, sumada a la transferencia abrupta de los servicios educativos del nivel superior a las provincias, acentuó la fragmentación y heterogeneidad existentes, ocasionando la desintegración del sistema formativo nacional.

Debido a la situación existente, en 2006 el Ministerio de Educación Nacional crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), un organismo desconcentrado, cuya función primaria es la de “planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua”. Las responsabilidades de este instituto se explicitan en la LEN que, en su artículo 76, menciona la necesidad de fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo, de avanzar hacia la reorganización del sistema formador, mediante la aprobación de lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua, de impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular en los institutos formadores, de coordinar

acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales.

Además de sentar las bases para garantizar la conformación de un “sistema formador”, la mencionada ley estipula en cuatro años la duración mínima de las carreras docentes y prolonga los períodos de formación en las escuelas (prácticas y residencias). La convergencia de la calidad educativa y la justicia social, como principios básicos que definen el espíritu de la norma, se plasma en las finalidades otorgadas a la formación docente: “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” (art. 71).

Los *objetivos asignados a la política nacional de formación docente* (art. 73) muestran una concepción de la FD como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación. Se destaca la necesidad de “incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”. En relación con la formación docente continua (FDC), se plantea el objetivo de ofrecer diversas propuestas y dispositivos “que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza”, así como articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias. Simultáneamente se propone la cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

Los *planes de formación docente inicial* (FDI), los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares, las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos los docentes del país, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación, *son aspectos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará con el Consejo Federal de Educación* (art.74). La Ley avanza en establecer una estructura con dos ciclos para la formación docente, uno de ellos consiste en “una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa”, mientras que el segundo apunta a “una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad”. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones (art. 78).

Finalmente, la nueva ley nacional avanza sobre otros aspectos pendientes en nuestro país referidos a la regulación del trabajo docente. Entre ellos cabe destacar: la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad

laboral y el acceso a los cargos por concursos de antecedentes y oposición; la definición de la carrera docente y la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso. Respecto a las condiciones laborales y también a las prioridades otorgadas a la formación de los docentes, la Ley de Financiamiento Educativo (también aprobada en 2006) establece las pautas que aseguran un incremento progresivo en la inversión educativa.

El marco legal vigente plantea metas y aspiraciones, desafíos importantes a la vez que crea garantías, legítimas realidades y genera condiciones de posibilidad. Las líneas de acción que se están llevando a cabo actualmente en materia de formación y desarrollo profesional docente cuentan con un órgano rector de las políticas de Estado que avanza sostenidamente en la direccionalidad establecida, a través de acuerdos “vinculantes” que se van alcanzando con los distintos gobiernos provinciales y que cuentan con la legitimidad otorgada por representantes de universidades, gremios y otros actores relevantes de la gestión educativa.

2. La formación docente inicial

2.1. Nivel nacional

2.1.1. Nombre de la norma y qué regula

La FDI en Argentina está regulada por *Lineamientos Curriculares Nacionales* (LCN) aprobados en el año 2007 (Res. CFE 24/07) y tres documentos que avanzan en las definiciones propuestas por esta normativa: *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria*, *Aportes para el desarrollo curricular* y *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*.

La normativa nacional regula la definición curricular jurisdiccional para la formación de docentes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Por lo tanto, aspira a regular la formación tanto de los ISFD como de las carreras docentes que se dictan en las universidades.

Se espera que cada jurisdicción cuente con un diseño curricular único de formación docente, según el nivel para el que forman, y que las universidades ajusten los *currículos* de sus carreras docentes de grado a los lineamientos nacionales considerando asimismo las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación.

En todos los casos, para ser aprobados y obtener validez nacional los diseños jurisdiccionales tuvieron que cumplir con cinco requisitos: denominación del título, un mínimo de 2600 horas reloj y 4 años de duración, organización curricular en torno a los tres campos de la formación (general, específica y práctica) y residencia pedagógica en el último año académico (Res. MEN 2170/2008). Posteriormente a ellos se añaden la *acreditación de condiciones institucionales* (Res. MEN 1588/2012). En la misma resolución se avanza sobre los *distintos componentes que deben contener todos los diseños curriculares*.

2.1.2. Niveles de concreción curricular: Relación del nivel central con los demás niveles

La norma nacional *posibilita niveles de definición provincial* e institucional según realidades, necesidades y/o tradiciones existentes en cada provincia e institución formadora (por ejemplo, un 20 % de la carga horaria del currículum podrá dejarse para la instancia de definición institucional). Se han desarrollado en las distintas provincias *procesos de construcción curricular* provincial en la que participaron distintos actores (equipos técnicos de la Dirección de Superior provincial, los IFD —con sus distintos actores, los supervisores—) además de las universidades y los representantes del sector privado (Córdoba).

A partir de los LCN aprobados en 2007, *cada jurisdicción elaboró sus diseños curriculares* de formación docente para los niveles inicial y primario durante 2008 (tal como estaba previsto). Se cuenta actualmente con diseños curriculares en todas las provincias (uno por provincia), con excepción de la ciudad de Buenos Aires, que cuenta con dos diseños que regulan el sector público y el privado, respectivamente. Todos estos planes tienen vigencia máxima de cinco años. Sobre la modificación de los planes de estudio de los profesorados que forman docentes para el *nivel medio*, algunas jurisdicciones lo han llevado a cabo y culminado en su totalidad (la minoría) mientras que la mayoría se encuentra en proceso de elaboración.

Las universidades mantienen vigentes sus planes de formación docente (modificados entre las década de 1990 y de 2000, pero previos a la Ley de Educación Nacional), aunque existen avances respecto al proceso de cambio curricular promovido en 2010 por la incorporación de las carreras docentes al artículo 43 de la Ley Nacional de Educación Superior. Este contempla la regulación por parte del Estado de las profesiones consideradas de “interés público” y establece que los planes de estudio de esas carreras deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y la intensidad de la formación práctica que determina el Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

A partir de allí, las Comisiones Interuniversitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) vienen trabajando en los cambios y adecuaciones curriculares de sus carreras de profesorado en vistas a su acreditación.²⁸ Se cuenta hasta el momento con avances respecto a la definición de contenidos básicos del campo de la formación docente (formación general y formación pedagógica) y se está avanzando en el campo de la formación específica o disciplinar.

²⁸ Si bien casi la totalidad de las universidades argentinas han participado de este proceso, las universidades de mayor tradición, como la UBA, han renunciado a pasar por el proceso de acreditación.

2.1.3. Finalidades de la norma y de la formación docente

Los LCN expresan su coherencia con la política educativa nacional tendiente a superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad (acentuada durante la década de 1990) y a construir una “nueva escuela” que forme ciudadanía para una sociedad más justa. Para la formación docente el desafío es “elevar los niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y la mejora permanente” (punto 1).

Se aspira a que los Lineamientos Curriculares Nacionales otorguen “integración, congruencia y complementariedad, a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados” (punto 5).

“La formación docente inicial 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 y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos” (punto 12).

2.1.4. Cómo se construyó la norma

Los LCN fueron elaborados desde el INFD (organismo regulador a nivel nacional de la formación docente) con participación de los directores y/o responsables de las direcciones de educación superior de todo el país y la opinión de los integrantes del Consejo Consultivo del INFD. Fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación y tienen, por lo tanto, carácter vinculante; es decir, todas las provincias tuvieron que definir sus diseños conforme a los criterios establecidos por la norma nacional y su concomitante aprobación federal.

2.1.5. Concepción de docente y de trabajo docente

La docencia se concibe como una actividad centrada en la enseñanza, como acción intencional y socialmente mediada que posibilita la transmisión cultural y requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los *contextos sociales locales*, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal” (punto 22).

Los docentes se conciben como “trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura”, productores de conocimiento y la docencia como un trabajo institucionalizado que implica responsabilidad y autonomía para la toma de decisiones y compromiso para la construcción de espacios de

trabajo colaborativos y compartidos. Se destaca como capacidad: “Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela” (punto 25.4).

El *trabajo docente* se concibe en su dimensión reflexiva, productora de conocimiento y autónoma, superando las visiones que colocan al docente como “ejecutor” de las decisiones pedagógicas y políticas tomadas por otros. Esta concepción se refleja a lo largo del plan, tanto en los contenidos propuestos como en los formatos considerados apropiados para su transmisión. La dimensión colectiva del trabajo aparece enunciada como una de sus características y capacidades a alcanzar por los docentes formados, y si bien no se explicitan a lo largo de los LCN estrategias específicas para alcanzarlas, estas pueden visualizarse en los dispositivos propuestos a nivel de la gestión institucional y en el tratamiento de las relaciones entre distintas instituciones y actores comprometidos con la formación.

2.1.6. Perfil docente

El “perfil del egresado” se enuncia mediante un listado de capacidades (16) que implica la docencia “como práctica centrada en la enseñanza”. Ellas se refieren a aspectos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje. Se destaca especialmente *la dimensión contextual de la práctica docente*, que aparece enunciada en distintos puntos de la siguiente manera:

Capacidad para *contextualizar las intervenciones de enseñanza* en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos (punto 25.1).

Capacidad de analizar la práctica cotidiana *incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto* de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza (punto 25.3).

Reconocer las *características y necesidades del contexto* inmediato y mediato de la escuela y de las familias (punto 25.4).

Asimismo se destaca la capacidad referida al *trabajo colaborativo*: “Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela” (punto 25).

2.1.7. Duración del plan de estudios en años y horas reloj

Para todas las carreras de profesorado: 2.600 horas reloj, distribuidas en cuatro años de estudios de educación superior; se unifica su consideración respecto a 32 (treinta y dos) semanas de clase por cada año de la carrera.

2.1.8. Organización de los campos de la formación

Se establecen *tres campos de conocimiento* en torno a los cuales se deberán organizar todos los planes de estudio (para todas las modalidades y especialidades):

- *Formación general*: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, así como a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes. Incluye espacios curriculares tales como Pedagogía, Filosofía, Didáctica General, Historia Argentina y Latinoamericana.
- *Formación específica*: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en una determinada especialidad, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa respectiva. Incluye espacios curriculares tales como: Didácticas Específicas, Sujetos de la Educación, Problemáticas del nivel, TIC, Educación Sexual.
- *Formación en la práctica profesional*: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos (punto 30). Incluye espacios tales como: Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de la Información, Instituciones; *Currículum* y Programación y Prácticas de la Enseñanza y Coordinación de Grupos de Aprendizaje.

Peso relativo de cada campo

Formación general	Formación específica	Formación en la práctica
25% a 35%	50% a 60%	15% a 25%

Atendiendo al peso relativo de cada campo, se nota una *mayor jerarquía de la formación específica*.

En cuanto a la *secuencia*, los LCN proponen un *orden simultáneo*: los tres campos deben estar presentes en cada año del plan de estudios y en los dos ciclos establecidos en la LEN (uno general, común para todas las carreras docentes, y otro especializado, según nivel y modalidad para la que se forma). Estos dos ciclos no se consideran como dos estructuras secuenciadas de los planes de estudio; se aclara que la organización de tres campos de conocimiento y dos ciclos “no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una *integración progresiva y articulada* a lo largo de los mismos” (punto 32).

Tanto para la FG como la FE se recomienda la organización del conocimiento por *disciplinas*. Proponen *espacios formativos variados*: materias, asignaturas, seminarios talleres, trabajos de campo, módulos, etc.

2.1.9. Tratamiento de la práctica

La *práctica* se define como “*un eje integrador de los diseños curriculares*”. Se propone superar los enfoques verticales y aplicativos, entendiendo este espacio de la formación desde la perspectiva del aprendizaje, la experimentación, la reflexión e innovación: “La histórica tradición de concebir a las escuelas como el lugar en el cual se debe ‘aplicar’ la teoría vista en el instituto superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el ‘lugar de la práctica’ y el ‘lugar de la teoría’ no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada” (punto 65).

El tratamiento de la práctica es *progresivo y gradual*, lo que determina la posibilidad de una organización secuencial articulada a lo largo del plan de estudios. Se plantea la conveniencia de definir proyectos de práctica y residencia desde el primero al cuarto año, a partir de la definición de tareas, responsabilidad de los actores, formas de seguimiento y evaluación y *concepciones teóricas* que sustentan la propuesta.

En las *Recomendaciones* se proponen tres espacios para el campo de práctica, ubicándose la residencia en el último año, tal como se plantea en los LCN. Las unidades propuestas implican un acercamiento gradual y progresivo de la práctica (I, II y III), que comienza con abordajes vinculados a los métodos y las técnicas para la recolección y el análisis de información, la institución escolar, el currículum y la programación de la enseñanza, para culminar con las prácticas de enseñanza, la coordinación de grupos de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. En el cuarto año, además de la residencia, se propone un espacio de sistematización de experiencias.

Para cada una de estas unidades se explicitan brevemente sus *propósitos*, el *tipo de tareas* que se espera que los estudiantes realicen (participar de rutinas y eventos escolares, apoyar a los alumnos en sus tareas, observar clases, participar de la enseñanza); en pocos casos, se hace *una mención muy general de algunos contenidos posibles*, por ejemplo, una referencia a los métodos y las técnicas de recolección y análisis de información en el espacio curricular correspondiente.

Se otorga una particular importancia a la relación entre los IFD y las escuelas *sedes de prácticas*: “Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados” (punto 57). Se resalta especialmente la importancia de considerar a lo largo de la formación escuelas de variadas características en cuanto a su localización, contextos, dotación de recursos y diversidad de sujetos.

Los LCN contemplan como un aspecto importante de la formación docentes *los contextos y las realidades en que hoy se ejerce la enseñanza*. El trabajo docente está concebido desde esta perspectiva, enunciándose como “capacidades” las relativas a la incorporación y el reconocimiento de las

características y necesidades de los contextos de desempeño. De manera coherente, esta dimensión se visualiza en la FP al insistir en que las prácticas se realicen en contextos escolares variados.²⁹ Para posibilitar su efectiva realización se destina un Fondo Nacional para el Desarrollo de la Práctica Profesional en la Formación Inicial (Res. CF 822/11). En relación con la *diversidad de contextos para la práctica*, en el apartado *Recomendaciones...* se subraya que el logro de capacidades para el desempeño en contextos específicos no siempre (o necesariamente) implica el traslado a zonas rurales o urbanas periféricas o alejadas; por el contrario, dichas capacidades tienen relación con la sensibilidad para respetar y valorar la diversidad y para “integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa” (p. 162).

Se destaca asimismo la relevancia de establecer relaciones interinstitucionales entre las escuelas y los IFD, superando las tradicionalmente existentes centradas en los individuos, así como la vinculación con otras instituciones sociales y educativas de la comunidad. Se menciona el rol de los “docentes orientadores” en las escuelas como referente, nexo e integrante de un equipo de trabajo. Este nuevo rol requiere una formación especial y se considera un aspecto importante para favorecer la *carrera profesional de los docentes* (punto 71). En las *Recomendaciones...* se realiza también la figura del “docente orientador”, a quien se caracteriza como un coformador que puede ayudar a recuperar la concepción de la enseñanza como oficio. Se define al profesor de prácticas como un *andamio modelizador*, en tanto enseña a enseñar en situaciones prácticas. Se propone para ello la inclusión de una diversidad de situaciones “simuladas pero realistas” que se traducen en *dispositivos de formación* (estudios de casos, microenseñanza, etc.).

Se explicita la importancia de la formación para la *sistematización de las prácticas*, tarea caracterizada por su complejidad, dado que implica la reflexión y la acción en sí misma, “cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral” (p. 163) y que debe ser promovida desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes. Finalmente, se destaca el papel formador que representan las prácticas de los formadores por el “aprendizaje modelizador” que generan: “Así, podría pensarse que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en la educación superior necesitan basarse en tres pilares fundamentales:

- que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;

²⁹ Se propone asimismo la inclusión de estas temáticas en los contenidos de la formación general y específica o en los espacios “menos estructurados” como los seminarios y talleres.

- que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes” (punto 75).

Como conclusión, la *práctica* merece una contemplación especial en la propuesta y su abordaje incluye secuencia, formas sistemáticas de abordaje y relación con las escuelas destino. Así y todo, los espacios de este campo parecen destinados al hacer (aunque se enuncia la necesidad de superar los enfoques aplicacionistas), siendo que en los otros campos (FG y FE) se estructuran a partir de saberes formalizados exclusivamente. Es en los dispositivos solo donde parece encontrarse la superación de la brecha entre teoría y práctica, entre saber y hacer.

2.1.10. Instancias de articulación de los distintos campos de la formación y/o de las distintas unidades del currículum

Se propone articulación de campos y se define a la práctica como un eje integrador.³⁰

Entre los criterios expuestos en las *Recomendaciones*, se destaca la importancia de considerar todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo; los espacios y situaciones reales de las prácticas educativas; *lograr la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares*.

Para la FG, “junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos contruidos trans o interdisciplinariamente) que, con diversos principios de *articulación*, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado” (punto 44).

Para la FE en las *Recomendaciones* se proponen áreas diferenciadas para profesorado de nivel inicial y de nivel primario, que responden a los contenidos de las disciplinas y sus enseñanzas, los sujetos, las problemáticas del nivel, educación sexual integral y TIC. En el caso del *PEI*, se explica que “cada área expresa la integración de temas y problemas con inserciones disciplinares específicas únicas o múltiples, según los casos, abordados desde la perspectiva de la enseñanza en el nivel. Cada área, a su vez, puede dar lugar a una o varias unidades curriculares” (p. 29). En el caso del *PEP* se explicita que las áreas tienen por finalidad evitar la fragmentación y favorecer la mayor coherencia en la propuesta. Así, se procuró, desde cada área, dar respuesta a una serie de interrogantes comunes que incluyen: los *principales problemas* de la enseñanza en el área en el nivel primario; las

³⁰ Véanse los puntos “campos” y “práctica”, respectivamente.

finalidades y los propósitos de la formación docente; los *tipos de contenidos* que se consideran relevantes; las *formas de enseñanza y de evaluación*. En los NTP se plantea que lo importante no es el contenido de cada campo, sino cómo estos se articulan en procesos formativos.

2.1.11. *Flexibilidad curricular*

Tanto en las *formas de cursado como en las de acreditación*, los LCN plantean la necesidad de “flexibilizar el currículum”. Además de espacios formativos variados, se incluyen también *unidades curriculares opcionales*, “lo que no solo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico” (punto 86).

Se sugiere la posibilidad de *acreditar experiencias de formación* que puedan obtenerse a través de actividades “menos escolarizadas” tales como: conferencias y coloquios, seminarios, debates de ideas, ciclos de arte, congresos/jornadas/talleres, actividades de estudio independiente, entendiendo que propician “el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos” (punto 94). En las *Recomendaciones*, se destaca la importancia de incluir diversas unidades curriculares y experiencias formativas.

Para la FG se recomienda la organización del conocimiento en regiones más amplias con fines de articulación. Para FE se proponen áreas para integrar temas y problemas con disciplinas específicas (*Recomendaciones*). El *Proyecto de mejora* plantea la necesidad de articular los contenidos de cada campo con los procesos formativos.

2.1.12. *Dispositivos de formación*

Los LCN avanzan en la explicitación de otros *dispositivos pedagógicos* (puntos 88 y 89) que “deberían ser sistemáticamente ejercitados” a fin de *promover aprendizajes activos y significativos* (estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones), *desarrollar la autonomía de pensamiento, métodos de trabajo intelectual*, contribuyendo también a *disminuir las brechas* resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes (investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo).

Sobre las prácticas formativas de los profesores de práctica las *Recomendaciones* proponen la inclusión de una diversidad de situaciones

“simuladas pero realistas” que se traducen en *dispositivos de formación* (estudios de casos, microenseñanza, etc.).

2.1.13. Formas y criterios de evaluación (de los sujetos estudiantes y del currículum)

Se recomienda *diversidad en las propuestas de evaluación*. En las *Recomendaciones*, se explicita la importancia de promover nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades curriculares según sus finalidades

Entre las funciones de la gestión institucional se destaca la de seguimiento y *evaluación del propio currículum*. Sobre este último aspecto “se enfatiza la necesidad de perfeccionar los procesos de enseñanza así como la necesidad de valorar, sobre la base de criterios previamente definidos, la calidad de la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético” (punto 103). La evaluación se define como una tarea y un proceso permanente que incluye un trabajo conjunto entre las instituciones y las jurisdicciones. Se explicitan distintos momentos y distintos tipos de evaluaciones del currículum (punto 105).

2.1.14. Problemática de los nuevos sujetos y contextos de la educación

En la FE, el espacio curricular *Sujetos del aprendizaje* contiene un tratamiento ampliado de ellos incluyendo las problemáticas culturales y sociales que los atraviesan. También se contemplan las características de los sujetos de la formación (futuros docentes) y tanto en el tratamiento de las unidades curriculares (sobre todo en las “menos escolarizadas”) como en los dispositivos pedagógicos se explicita la necesidad de superar las brechas existentes.

Respecto a la formación referida a los “sujetos del aprendizaje”, se recomienda superar la organización disciplinar a fin de lograr una “comprensión contextualizada de los problemas” (punto 51.3). De este modo todos los profesorados deben incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de *las infancias, las juventudes, las culturas juveniles, etc.*

En las *Recomendaciones* se destaca (entre los criterios para el campo de la FG) la importancia de tener en cuenta los *cambios en la sociedad contemporánea y su impacto*. Esto significa incorporar algunas de las problemáticas vigentes, a saber: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual, entre otros. Se tratará de responder acerca de cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular.

La contemplación del *contexto* es recurrente: concepción del trabajo docente, capacidades, y en los tres campos de formación.

2.2. Nivel jurisdiccional: los casos de Córdoba y Corrientes

Se han analizado los diseños curriculares que forman docentes para el nivel inicial, primario y medio de las dos provincias seleccionadas. En Córdoba se cuenta con las características que asumió el proceso de construcción curricular, proceso que refleja la participación de distintos actores (universidades y gestión privada) y que logró llevarse a cabo sorteando conflictos y resistencias durante el inicio.

A los fines de tener un marco más amplio que diera cuenta ya no del proceso de construcción curricular sino de sus productos, se han tomado en cuenta las observaciones realizadas y sistematizadas por la CoFEv (Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente). Del análisis de ellas se concluyó que los currículos provinciales elaborados desde 2008 hasta la fecha denotan ciertos “puntos débiles” que reproducen las lógicas y las tradiciones vigentes en el campo de la formación docente que la norma nacional intentó superar. Correr el eje de la formación específica y balancearla con los otros campos (quizá más propio de la formación docente para nivel medio), darle sistematicidad y contenido a las instancias de formación práctica, incorporar desde perspectivas más amplias las problemáticas de los sujetos, la cuestión de los contenidos y sus didácticas específicas (aspecto sobre el que se ha avanzado mucho en las investigaciones), la existencia de diseños flexibles y más ágiles, el trabajo colaborativo entre formadores, son algunos de ellos. Habría que ver en este sentido en qué están colaborando y en qué están dejando vacancias los LCN (prácticas) y sobre todo los Documentos Nacionales de Nivel Intermedio (para el tratamiento de los contenidos) o directamente plantearse el alcance de este tipo de producciones para regular las propuestas de formación.

El análisis de los diseños de las dos provincias escogidas como casos se ha desarrollado con las mismas categorías aplicadas para los LCN, a partir de lo cual se realizó un análisis comparativo. Como conclusión se ha observado que si bien es notoria la regulación nacional, en el caso de Corrientes se da una reproducción más lineal de ella, mientras que en Córdoba hay un grado mayor de producción propia, lo que se refleja en propuestas curriculares de un mayor grado de elaboración y “localización”. Para dar algunos ejemplos:

- En Córdoba, además de los LCN, los documentos se enmarcan en lineamientos específicos de la política educativa provincial³¹ de formación docente, entre estos: la renovación pedagógica de la FDI y la jerarquización de la FDC que permite potenciar el desarrollo profesional de los docentes; la sistematización de buenas prácticas; la cooperación entre el sistema educativo y las universidades, el sistema científico, social,

³¹ En 2010 la provincia de Córdoba aprobó la Ley Provincial de Educación (N.º 9870). Mientras los diseños de primaria e inicial no la contemplan, por su fecha de elaboración sí lo hacen los diseños de nivel secundario.

productivo. Esto pone en evidencia la intención de establecer una agenda propia de la provincia de Córdoba para la formación docente que, en este caso, complementa la lógica y los principios nacionales.

- Mientras que los diseños de Corrientes toman “textualmente” los espacios curriculares sugeridos en los LCN y en las *Recomendaciones*, en Córdoba se agregan otros: una problemática socioantropológica en educación; lenguajes: digital y audiovisual, corporal (en primaria e inicial) y talleres similares en los profesorados de media; de este modo, hay espacios de la FG que no son comunes entre los diseños que forman docentes para los distintos niveles educativos. La FG tiene un peso relativo menor en Córdoba y se concentra en los primeros años de las carreras, mientras que la FE tiene mayor peso entre el segundo y tercer año de la formación, representando ese campo un porcentaje elevado en el conjunto de la oferta formativa.
- En Córdoba el trabajo en las escuelas sedes se complementa con un “taller integrador” que tiene la intención de propiciar la integración de diversas instancias curriculares comprometidas en cada año de la formación y generar redes entre las escuelas y los IFD.
- En Corrientes los diseños son más rígidos en comparación con la flexibilidad a la que habilitan los lineamientos nacionales. Los diseños prevén propuestas variables o complementarias (algunas tomadas de las *Recomendaciones* y otras propias) entre las que deberán optar las instituciones y ofertar otras conforme a sus necesidades. No existen espacios opcionales para los estudiantes ni proponen formas alternativas para acreditar otras experiencias formativas realizadas fuera de los institutos.

2.3. Universidades: los casos de Córdoba y Corrientes

En primer lugar, se han analizado los *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios*, base para la modificación de las carreras docentes universitarias, notándose más proximidad con los LCN que la de los planes vigentes en los casos estudiados. Por ejemplo:

- Respecto a la carga horaria, se proponen 2900 horas totales (otorgando algo más del 10% para la definición institucional). La distribución entre los campos de la formación se corresponde con los LCN siendo solo algo menor la carga horaria del campo de la formación general/pedagógica.
- El tratamiento de la formación práctica representa una diferencia respecto a los planes existentes siendo que esta se propone a lo largo de la formación, de manera similar a lo prescripto en los LCN. En esta propuesta la práctica “integra los campos de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Disciplinar Específica”.
- La formación en la Didáctica específica, por su parte, es transversal a los campos de formación pedagógica y disciplinar.

Respecto a la oferta universitaria de los casos seleccionados, se ha relevado la oferta formativa de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE): facultades de Ciencias Exactas y Humanidades. Para el caso de Córdoba: La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la de Río Cuarto, Villa María y la Universidad Católica (privada).

En ambos casos, los planes de estudio de profesorado son anteriores a la normativa nacional (2007). Así y todo, se han encontrado planes reformulados en los años noventa y otros en la primera década del siglo XXI, no siempre en correspondencia con las mismas universidades. Por ejemplo: la UNC tiene planes de estos dos períodos. La UNNE ha reformado sus diseños desde el año 2000 y a partir de allí “fueron pensados como carreras docentes” superando la escasa presencia de formación pedagógica. Aunque el peso sigue depositado en la formación disciplinar, la formación pedagógica cuenta con ocho asignaturas y 800 horas de carga horaria. Son además todos profesorados “unidisciplinares”, su duración nunca es menor de cuatro años y todos cubren 2800 horas” (Sec. Académica, UNNE). En Córdoba, la Universidad de Villa María cuenta con tres carreras docentes: Profesorado en Matemática, en Lengua y Literatura y en Lengua Inglesa. La duración de las carreras es de cuatro años. La formación práctica comienza en el segundo año del plan de estudios y continúa hasta el cuarto. Son planes de más reciente creación, datan del año 2000 en adelante. En cuanto a la distribución entre los campos de formación, se observan que cobran mayor relevancia los campos de la FG y el de la práctica, siendo más cercanos a la propuesta de los LCN. Aparecen en el plan unidades curriculares destinadas al tratamiento de los sistemas educativos, a los sujetos (en sus dimensiones psicológica y cultural), metodología de la investigación educativa y seminario sobre comunicación pedagógica, entre otros.

Al analizar el conjunto de la oferta de las universidades de ambas provincias, se ha notado diferencia entre planes de las décadas de 1990 y de 2000: los más recientes ofrecen más materias pedagógicas, introducen otras problemáticas (sujetos, instituciones, etc.) y destinan más tiempo a la formación práctica. Están en consecuencia más en sintonía con los LCN.

3. La formación docente continua

3.1. Nivel nacional

La formación continua de docentes en Argentina está regulada por *Lineamientos nacionales para la FDC y el DP* (Res. CF 30/07), que proponen una serie de “criterios que orienten las líneas de acción y las actividades de desarrollo profesional docente en el país en sus distintos niveles (nacional, provincial e institucional)” (punto 1), con la finalidad de fortalecer la calidad y pertinencia de la FDC para la renovación de la enseñanza y las prácticas

pedagógicas [...] que permita garantizar el derecho a la educación y el acceso al saber de todos los ciudadanos” (punto 2).

Destaca como *problema el alto grado de desarticulación* de las políticas de FDC emprendidas en las últimas décadas y explicita la necesidad de “garantizar el acceso de todos los docentes a la capacitación gratuita y que las acciones que se implementan se rijan por criterios de calidad, pertinencia y relevancia, sin que esto signifique centralizar y homogenizar la oferta” (punto 10).

Define *una concepción de la FDC* superadora de la instrumental o remedial (que considera al docente en formación como un sujeto carente de saber asociada con el formato “curso”), *centrada en el desarrollo profesional*: “El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando estos construyen conocimiento relativo a la práctica —propia o de los demás—, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos” (p. 17).

Intenta evitar la implementación de estrategias únicas y homogeneizantes, de allí el desafío de diseñar “diversas *modalidades y dispositivos* de formación continua que respondan a diferentes demandas, necesidades de actualización y desarrollo de los docentes. Las propuestas concretas deberán *contemplar el escenario de problemas específicos* de enseñanza, aprendizaje, vínculos y autoridad *que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares*, caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos” (punto 26). Interpela a la FI, las condiciones de trabajo y la *carrera docente* (puntos 25, 27 y 28).

El documento avanza definiendo principios, modalidades para el desarrollo profesional y líneas de acción, cruzando las distintas modalidades de FDC con las necesidades del sistema educativo, las instituciones y los docentes.

Además de la mencionada, que es la norma nacional central que regula la FDC en el país, se han relevado y analizado las siguientes normas u ofertas de nivel nacional:

- *Especializaciones docentes en Educación Rural y en Educación en Contextos de Encierro*. Asociadas a las nuevas modalidades previstas por la LEN.
- *Marco regulatorio federal para postítulos docentes*
- Postítulo: *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC* (2012).

- Ofertas impulsadas desde el INFD/MEC destinadas a los docentes de las escuelas: *Acompañamiento a docentes noveles y Proyectos jurisdiccionales*.

3.2. Nivel jurisdiccional: los casos de Córdoba y Corrientes

Al tomar en cuenta las dos provincias seleccionadas como casos para este estudio, se notan algunas diferencias. Mientras en Córdoba existe una Red de Formación Docente Continua de nivel provincial que aglutina y regula la oferta formativa, en Corrientes es la Dirección de Educación Superior de la provincia la que administra la FDC ejerciendo funciones de orientación, sistematización de la oferta disponible, difusión, etc. Se ha analizado cada una de las provincias seleccionadas considerando: la normativa que regula la FDC, la que la administra o gestiona, la oferta de acciones de FDC de nivel oficial brindada o gestionada por estas entidades, la que recuperan del nivel nacional y también la oferta de los gremios y universidades. En ambos casos se ha analizado, además, la modalidad de la oferta, la duración de las propuestas, la distribución regional, los destinatarios, las instituciones oferentes, las temáticas.

En el caso de *Córdoba*, la Red ofrece fundamentalmente cursos distribuidos en toda la provincia (136 para el año 2013), mientras que la DGES provincial nuclea las acciones de FDC impulsadas por el nivel nacional a través del INFD, no relevadas en la oferta de la Red Provincial. Entre las instituciones oferentes y acreditadas por la Red existen IFD, universidades, asociaciones civiles o asociaciones docentes y el Ministerio provincial. Más allá de las acciones comprendidas por la Red, el sindicato UEPC ofrece acciones de asesoramiento a docentes y escuelas.

Respecto a la oferta de formación continua de la provincia de *Corrientes*, se advierte para el año 2013 un total de 173 propuestas de formación de diversas características, que incluyen acciones de FD centrada en la escuela y de acompañamiento a noveles, acciones ambas impulsadas por el nivel central. Estas acciones son impulsadas por los IFD, por la propia DGES y también por la asociación de docentes provinciales ACDP.

Ambas provincias ofrecen los postítulos nacionales y además algunos (3 o 4) propios.

Sobre las temáticas, se observa en las dos provincias un predominio de acciones centradas en “las disciplinas y su enseñanza”; las nuevas temáticas tales como “educación sexual y TIC” tienen asimismo una presencia considerable. Los “temas de actualidad educativa” (figuraciones de la subjetividad contemporánea, los orígenes de la desigualdad escolar, nuevas configuraciones familiares, la escuela en contextos de cambio, etc.) son contemplados también en las propuestas, al igual que los de gestión educativa. Otras temáticas tales como derechos humanos, ciudadanía, educación ambiental, resiliencia, violencia en la escuela, etc., son asimismo atendidas.

3.3. Universidades: los casos de Córdoba y Corrientes

Se ha trabajado con las mismas universidades que se han considerado para la FDI. Las universidades seleccionadas ofrecen fundamentalmente especializaciones (ofertas de posgrado) y ciclos de licenciatura (ofertas que dan títulos de grado universitario a profesionales que no los tienen).

La mayoría requiere títulos de cuatro años de duración; algunas exigen además titulaciones docentes (siendo que fueron pensadas para docentes, por ejemplo la oferta de la UNNE) y otras solo títulos terciarios, como las licenciaturas en Educación que ofrece por ejemplo la Universidad Católica de Córdoba.

En cuanto a las temáticas, la oferta de las universidades se relaciona con la especialización de las distintas facultades que las brindan. Ambos tipos de propuestas tienen una duración que va entre el año y medio y los dos años. Un breve panorama por universidad demuestra el tipo de oferta:

- En UNNE: especializaciones y ciclos de licenciatura en la Facultad de Humanidades.
- En UNC: fundamentalmente especializaciones en la enseñanza de las disciplinas asociadas a las distintas facultades que las dictan y en gestión.
- En Río Cuarto: se ofrece formación docente para profesionales que no la tienen y especialización en Estudios Culturales.
- En la Universidad Católica: ciclos de licenciatura en Ciencias de la Educación, Planificación y Administración y Gestión y Educación Especial.
- En Villa María: ciclos de licenciatura en Educación, Gestión, Educación Física y Psicopedagogía.

Brasil

1. La formación docente en el sistema educativo de la República Federativa de Brasil

El sistema educativo brasileño está regulado por la Ley Federal de Educación de Brasil (Ley N.º 9394) promulgada en 1996. Esta ley, llamada Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), define la estructura y organiza todos los aspectos de la educación básica (educación infantil, primaria y secundaria) y de la educación superior (licenciaturas, profesorado, posgrados), incluida la formación docente. Define también los principios y finalidades de la educación nacional (**título II, arts. 2 y 3**).

Define la *educación* como deber de la familia y del Estado, sobre la base de los principios de libertad e ideales de solidaridad humana. Sus finalidades son: el desarrollo pleno del educando, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo.

La LDB reglamenta también la formación de docentes de la educación básica (educación infantil, primaria y secundaria) (arts. 61 y 62). Define a los *docentes* como profesionales formados en el nivel secundario o superior, para el desempeño en la educación infantil, primaria y secundaria (art. 61, ítem I).

La formación docente para la educación básica se imparte en “nivel superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (art. 62).

A pesar de la larga discusión registrada durante la elaboración de la LDB, que continúa en la actualidad, aún se permite la formación de docentes para la educación infantil y primaria en el nivel secundario.

La formación debe desarrollarse teniendo en cuenta:

- las especificidades del ejercicio de las actividades docentes y los objetivos de las diferentes etapas (educación infantil, primaria y secundaria) y modalidades de la educación básica (educación especial; educación de jóvenes y adultos; educación profesional y tecnológica; educación indígena y educación a distancia);
- la solidez de la formación básica, que propicie el conocimiento de los fundamentos científicos y sociales de sus competencias laborales;
- la asociación entre teorías y prácticas, a partir de las residencias pedagógicas y la capacitación en servicio;
- el aprovechamiento de la formación y de experiencias anteriores en instituciones de enseñanza y en otras actividades.

El sistema educativo nacional presenta una organización sistémica a través de “sistemas de enseñanza”, que reflejan la organización federativa del país. Comprende los sistemas federal, estadual y del Distrito Federal y municipal. La Constitución Federal y la LDB establecen las responsabilidades de la oferta de la educación escolar entre los ámbitos federados.

Algunos aspectos de la oferta de formación docente en Brasil están relacionados con el llamado “régimen de colaboración”,³² que determina la articulación entre los municipios, los estados y la Nación con el propósito de garantizar el derecho a la educación básica a todos los ciudadanos. Para ello, los municipios, estados y la Nación han desarrollado políticas conjuntas,

³² El “régimen de colaboración” entre las esferas administrativas del país (previsto en el art. 211 de la Constitución Federal) establece que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Por tanto: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

que incluyen la formación docente. Las esferas del poder público actúan conjuntamente, en colaboración; si bien gozan de autonomía en sus respectivas esferas federativas, son interdependientes y deben cooperar entre sí, de modo de garantizar la oferta de educación de calidad.

A partir de la LDB y del desarrollo de la política nacional de educación, se promulgaron un conjunto de *leyes, normas y planes* que de modo directo o indirecto influyen en la *formación docente inicial y continua*.

En función del régimen de colaboración y de la Política Nacional de Formación de Profesionales de la Educación Básica (Decreto N.º 6755/2009), los tres niveles de gobierno están articulados para fomentar y desarrollar políticas, programas y proyectos de formación docente inicial y continua a ser implementados por las instituciones públicas federales o estatales de educación superior. Las secretarías estatales y municipales de educación también promueven políticas, programas y proyectos de formación continua para los docentes que se desempeñan en sus sistemas o redes de enseñanza.

2. La formación docente inicial de la República Federativa de Brasil

2.1. Nivel nacional

2.1.1. Normas que regulan la FDI y nivel de definición

La formación inicial de docentes está *regulada* por las siguientes directrices curriculares nacionales y normativas, aprobadas entre 2001 y 2002:

- Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica (Resolución CNE/CP 1/2002; Pareceres CNE/CP 9/2001 y 27/2001).
- Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Grado en Pedagogía, profesorado (Resolución CNE/CP 1/2006, Pareceres CNE/CP 5/2005 y 3/2006).
- Resolución CNE/CP 2/2002 (establece duración y carga horaria de los cursos de profesorado).

Estas directrices nacionales ofrecen *principios orientadores* amplios y *directrices* para una política de formación de profesores, su organización en el tiempo y en el espacio y la estructuración de los cursos. Incluyen la discusión de las *competencias y áreas de desarrollo profesional* que se espera promover en la formación, y sugerencias para el desarrollo de cambios. Deben ser observadas en la *organización institucional y curricular y aplicarse* en todos los cursos de formación de profesores para nivel superior, cualquiera sea su locus institucional, áreas de conocimiento y/o etapas de escolaridad básica.

Las DCN para la Formación de Profesores de Educación Básica regulan la organización de todos los profesorados y las DCN para el curso de Pedagogía; juntamente con la anterior, regulan la organización de la formación de docentes de la educación infantil hasta el quinto grado de la enseñanza

fundamental. Orientan asimismo la definición de propuestas de directrices específicas para cada etapa de la educación básica y para cada área de conocimiento, las cuales a su vez informarán los proyectos institucionales y pedagógicos de formación de profesores. A partir de su vigencia, los cursos de formación de docentes deben adecuarse a ellas, no siendo autorizado ningún nuevo curso si es que su proyecto no se adecua a estas directrices. (Resolución CNE/CP N° 1, art. 15).

2.1.2. Niveles de concreción curricular: relación del nivel central con los restantes niveles

El marco prescripto es *flexible* para acoger diferentes *diseños institucionales*. La *organización curricular* es competencia de la *institución formadora*, a la que corresponde la selección y la organización de los contenidos de los diferentes ámbitos de conocimiento de la matriz curricular de los cursos de profesorado.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores para la Educación Básica indican que la autorización del funcionamiento y el reconocimiento de los cursos de formación, así como la acreditación de la institución, se darán a partir de una evaluación externa realizada en la institución por un grupo de expertos en formación docente, o bien en el ejercicio profesional de docentes para la educación básica, teniendo en cuenta las competencias profesionales contenidas en las DCN.

El proceso de aprobación de los planes de estudio o proyectos pedagógicos de los profesorados es, inicialmente, responsabilidad de la institución de enseñanza superior. La mayoría de estas instituciones poseen un Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión, responsable de analizar y aprobar los proyectos pedagógicos de todos los cursos ofrecidos por una institución. Sin embargo, estos también deben ser evaluados y aprobados por el Ministerio de Educación. Para regular los cursos superiores, el Ministerio de Educación desarrolla tres tipos de evaluación:

- Para la autorización: aun cuando un curso es creado por una institución, su funcionamiento debe ser autorizado por el Ministerio de Educación. En esta primera evaluación, se consideran tres dimensiones de la cursada, relativas a la adecuación del proyecto pedagógico propuesto: la organización didáctica y pedagógica; el conjunto de docentes y de funcionarios técnico-administrativos; las instalaciones físicas.
- Para el reconocimiento: cuando el primer grupo de alumnos cumple la primera mitad del curso, la institución de enseñanza superior debe solicitar su reconocimiento. En esta oportunidad, se realiza una segunda evaluación para verificar si el proyecto de autorización presentado para la apertura del curso fue cumplido. Se evalúan las tres dimensiones anteriormente consideradas, así como a los alumnos.

- Para la renovación del reconocimiento: esta evaluación se desarrolla de acuerdo con el Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES), creado por la Ley Federal N.º 10861, de 14 de abril de 2004.

El Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES) está conformado por tres componentes: la evaluación de las instituciones, la evaluación de las cursadas y la evaluación del desempeño de los estudiantes. El SINAES utiliza una serie de instrumentos:

- Autoevaluación, desarrollada por comisiones creadas en cada institución que participan de la evaluación.
- Evaluación externa, realizada por miembros externos, pertenecientes a la comunidad científica y académica.
- Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE), que evalúa los contenidos, habilidades y competencias que los estudiantes deben adquirir durante su formación. Los estudiantes son evaluados en dos momentos: cuando ingresan en la cursada y en el último año, cuando están terminando su formación. La participación del estudiante en el ENADE es obligatoria.
- Instrumentos de información (censos y datos estadísticos), recolectados y sistematizados por el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira (INEP) y/o por las instituciones de enseñanza superior.

El desarrollo del SINAES es responsabilidad de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) y los cursos son evaluados a cada tres años.

2.1.3. Finalidades de la norma y de la formación docente

Pretenden contribuir a mejorar la educación básica y la *preparación de los docentes*, de modo de superar su inadecuación y formato tradicional, que no contemplaba muchas de las características consideradas actualmente como inherentes a la actividad docente.

Las DCN identifican un abanico de *problemas a resolver* en los procesos de formación de los profesores. Entre ellos: el aislamiento y distanciamiento de las instituciones de formación de profesores y los sistemas de enseñanza de la educación básica; la desconsideración de los conocimientos de los profesores en formación; el inadecuado tratamiento de los contenidos y de la investigación; la ausencia de contenidos relativos a las tecnologías de la información y de la comunicación; la falta de oportunidades para el desarrollo cultural; el restringido tratamiento de la actuación profesional y de la práctica; la desconsideración de las especificidades de los niveles y/o modalidades de enseñanza de la educación básica y de la educación de jóvenes y adultos, así como aquellas propias de las etapas de educación

básica y de las áreas de conocimiento que componen el cuadro curricular de la educación básica.

Se plantea, por lo tanto, la necesidad de una *revisión profunda de la formación docente*. A través de las directrices se pretende *elaborar una base común de formación docente, que posibilite la revisión creativa de los modelos vigentes*, considerando las múltiples dimensiones que la atraviesan: las instituciones formadoras; los docentes formadores; los currículos; la docencia como base de formación; la relación teoría y práctica; los recursos bibliográficos y tecnológicos en todas las instituciones y cursos de formación.

Las directrices orientan también la definición de currículos propios para el profesorado. De esta manera, se pretende *superar la tradicional fragmentación entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares* y ofrecer una formación profesional de alto nivel.

2.1.4. *Cómo se construyó*

Las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica fueron *elaboradas* desde el Ministerio de Educación con la *participación* de representantes de las secretarías de Educación Fundamental, Educación Media y Tecnológica y Educación Superior y de las cámaras de Educación Básica y Educación Superior del Consejo Nacional de Educación (CNE). El documento fue sometido a un amplio dispositivo de apreciación por la comunidad educativa de todo el país. Fueron aprobadas por el Consejo Pleno del CNE.

Las DCN para el curso de Pedagogía fueron impulsadas por el CNE; en su elaboración participaron representantes de la Cámara de Educación Superior y de la Cámara de Educación Básica. El CNE tuvo en consideración los aportes de diversos actores sociales vinculados con la educación (asociaciones académico-científicas, comisiones y grupos de estudios de la educación básica y la formación de profesionales, sindicatos y gremios, estudiantes y profesores de los cursos de Pedagogía). Fueron también tenidas en cuenta las propuestas fundamentadas en el análisis de la realidad educativa brasileña de los últimos 25 años, relativas a los docentes de educación infantil y de los años iniciales de la enseñanza fundamental, los cursos de Educación Profesional para el magisterio y el ejercicio de actividades que exijan formación pedagógica, el estudio de la política y de la gestión educativa.

2.1.5. *Concepción del docente y del trabajo docente*

Las DCN reconocen al *docente* como agente de promoción de las relaciones sociales y étnico-raciales, de redimensionamientos de las funciones pedagógicas y de gestión de la escuela. La docencia comprende actividades pedagógicas inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de aquellas propias de la gestión de los procesos educativos en ambientes escolares y no escolares, así como en la producción y diseminación de conocimientos del área de la educación.

Considera a la formación como continua, cuya consolidación tiene lugar en el ejercicio de la profesión y requiere una calificación permanente.

2.1.6. Perfil docente

Las DCN para la Formación de Profesores de Educación Básica recuperan de la LDB la definición genérica del perfil docente; debido a su amplio carácter, no define un perfil específico para cada profesorado, sino que presenta un conjunto de *competencias* generales que los egresados deben adquirir al finalizar la formación:

- competencias referentes al *compromiso con los valores* inspiradores de la *sociedad democrática*;
- competencias referentes a la *comprensión del papel social de la escuela*;
- competencias referentes al *dominio de los contenidos* a ser socializados, a sus significados en diferentes *contextos* y a su *articulación interdisciplinar*;
- competencias referentes al dominio del *conocimiento pedagógico*;
- competencias referentes al conocimiento de los procesos de *investigación* que posibiliten el perfeccionamiento de la práctica pedagógica;
- competencias referentes al gerenciamiento del propio *desarrollo profesional*.

El conjunto de *competencias* propuestas no agota todo lo que una institución formadora pueda ofrecer a sus alumnos, pero plantea demandas importantes, vinculadas con el análisis de la actuación profesional. En esta línea, plantean que deben ser *contextualizadas* y complementadas por las competencias específicas propias de cada etapa y modalidad de la educación básica y de cada área de conocimiento contemplada en la formación.

Las DCN del curso de Pedagogía definen que los egresados estarán habilitados para actuar como docentes en la educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza fundamental, así como en los cursos de nivel medio, modalidad normal y de educación profesional en el área de servicios y apoyo escolar. También pueden actuar en la planificación, implementación y evaluación de programas y proyectos pedagógicos en sistemas y unidades de enseñanza y en ambientes no escolares.

El *perfil de egresado* contempla un conjunto amplio de dimensiones, vinculadas con aspectos éticos y sociales; el sujeto pedagógico y el conocimiento de los niños de cero a cinco años y de su aprendizaje; conocimientos pedagógicos y didácticos; la enseñanza en contextos diversos; el dominio de las tecnologías de información y comunicación; el trabajo en equipo; la gestión de instituciones en diversos contextos; la investigación; conocimientos pedagógicos y científicos.

En distintos puntos relativos al perfil, se enfatiza la dimensión social y la diversidad cultural. Por ejemplo:

- “identificación de problemas socioculturales y educativos con postura investigativa, integradora y propositiva en contextos de realidades complejas, con vistas a contribuir a la superación de exclusiones sociales, étnico-raciales, económicas, culturales, religiosas, políticas”;
- “demostrar consciencia de la diversidad, respetando las diferencias de naturaleza ambiental-ecológica, étnico-racial, de géneros, generacionales, sociales, religiosas, físicas, de opción sexual, entre otras”.

2.1.7. Duración y carga horaria

La *duración y la carga horaria* de los cursos de profesorado para la formación de profesores de la educación básica, excepto para el curso de Pedagogía, fueron establecidas por la Resolución CNE/CP N° 02, de 19 de febrero de 2002.

- *Duración total* de los cursos de *profesorado* para la formación de profesores de la educación básica: un mínimo de 2800 horas reloj, distribuidas en tres años lectivos (como mínimo).
- *Duración total del curso de Pedagogía*: un mínimo de 3.200 horas reloj (establecidas por la DCN del curso de Pedagogía).

2.1.8. Organización de los campos de la formación

Para el desarrollo de las competencias, la formación deberá contemplar *conocimientos* relativos a cultura general y profesional; los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, incluidas las especificidades de los alumnos con necesidades educacionales especiales y de las comunidades indígenas; la dimensión cultural, social, política y económica de la educación; las áreas del conocimiento que serán objeto de enseñanza; la pedagogía; la experiencia docente.

Las DCN de Educación Básica establecen las siguientes dimensiones y respectivas cargas horarias:

- *Contenidos curriculares de naturaleza científica-cultural*: 1800 horas.
- *Práctica como componente curricular*: 400 horas.
- *Residencia pedagógica*: 400 horas.
- *Actividades académico-científico-culturales*: 200 horas.

Observación: la carga horaria para la *dimensión pedagógica* de los cursos de profesorado, excepto el de Pedagogía, no debe ser inferior a 1/5 (un quinto) de la carga horaria total. La carga horaria de práctica, como componente curricular debe estar distribuida a lo largo del curso; la residencia pedagógica debe empezar a partir de la mitad del curso.

Las DCN del curso de *Pedagogía*, basadas en las dimensiones propuestas por las DCN de Educación Básica, proponen la organización de la formación en tres núcleos de estudio:

- *Núcleo de estudios básicos*: considera la diversidad y las múltiples culturas de la sociedad brasileña; se desarrolla a través del estudio de la literatura pertinente, de realidades educativas, reflexiones y acciones críticas.
- *Núcleo de profundización y diversificación*: desarrolla estudios relacionados con las áreas de actuación profesional priorizadas por los proyectos pedagógicos de las instituciones. Deben atender a diferentes demandas sociales e incluir, entre otras posibilidades:
 - investigaciones acerca de los procesos educativos y de gestión en diferentes situaciones institucionales-escolares, comunitarias, asistenciales, empresariales;
 - evaluación, producción y uso de textos, materiales didácticos, procedimientos y procesos de aprendizaje que contemplen la diversidad social e cultural de la sociedad brasileña;
 - estudio, análisis y evaluación de teorías de la educación, con el propósito de elaborar propuestas educativas consistentes e innovadoras.
- *Núcleo de estudios integradores*: debe propiciar, al mismo tiempo, amplitud e identidad institucional, relacionadas con la formación del estudiante.

La DCN de Pedagogía distribuye la carga horaria de la formación en

- *actividades formativas diversas*: 2.800 horas (comprenden los tres núcleos de estudio);
- *residencia pedagógica*: 300 horas;
- *actividades teórico-prácticas de profundización*: 100 horas.

2.1.9. Tratamiento del campo de la práctica

En la malla curricular, la práctica se distribuye en dos tipos: *práctica como componente curricular* y *residencia pedagógica*, que no se reducen a un espacio aislado, restringido a la residencia pedagógica, desarticulada del resto del curso. La *práctica como componente curricular* está presente desde el inicio del curso y se articula con los contenidos de las unidades curriculares de la formación general y no solo con las didácticas específicas. Todas las unidades curriculares de la formación general deben tener su dimensión práctica, con la finalidad de promover la articulación de las diferentes prácticas, en una perspectiva interdisciplinaria.

La práctica debe ser desarrollada con énfasis en procedimientos de observación y reflexión, promoviendo la actuación en situaciones contextualizadas, el registro de observaciones realizadas y la resolución de situaciones-problema, pudiendo ser enriquecida con tecnologías de la información (incluidos la computadora y el video), narrativas orales y escritas de profesores, producciones de alumnos, situaciones simuladas y estudio de casos.

La *residencia pedagógica* se realiza en escuelas de educación básica a partir del inicio de la segunda mitad del curso y es evaluada conjuntamente por la escuela formadora y la escuela sede de la residencia. Para el curso de *Pedagogía* la residencia pedagógica se debe realizar, prioritariamente, en educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza fundamental, contemplando también otras áreas específicas, en consonancia con el proyecto pedagógico de la institución. Comprende tanto el ejercicio de la docencia como el ejercicio de diferentes funciones del trabajo pedagógico en escuelas, el planeamiento, la coordinación, la evaluación de prácticas educativas en espacios no escolares, la realización de investigaciones que apoyen esas prácticas.

2.1.10. Instancias de articulación de los distintos campos de la formación y/o de las distintas unidades del currículum

En la definición de las competencias docentes se expresa la intención de promover el *dominio de los contenidos* a ser socializados, a través de sus significados en diferentes *contextos* y su *articulación interdisciplinar*. Concretamente, se identifican dos aspectos importantes de articulación del currículum:

1. Los *criterios de organización de la matriz curricular y la asignación de tiempos y espacios curriculares* se expresan en *ejes* en torno de los cuales se articulan las dimensiones a contemplar:

- eje articulador de los diferentes ámbitos de conocimiento profesional;
- eje articulador de la interacción y la comunicación, el desarrollo de la autonomía intelectual y profesional;
- eje articulador entre lo disciplinar y el interdisciplinar;
- eje articulador de la formación común y la formación específica;
- eje articulador de los conocimientos a ser enseñados y de los conocimientos filosóficos, educativos y pedagógicos que fundamentan la acción educativa;
- eje articulador de las dimensiones teóricas y prácticas.

2. *La práctica como componente curricular* debe estar presente a lo largo de todo el trayecto y contenidos formativos, con la finalidad de promover la articulación de las diferentes prácticas, en una perspectiva interdisciplinar.

2.1.11. Flexibilidad curricular (tanto a través de la inclusión de espacios de definición institucional como para los estudiantes, mediante materias electivas y/o créditos)

De acuerdo con las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica, la flexibilidad curricular es necesaria y cada institución formadora debe elaborar proyectos pedagógicos o planes de estudio que integren los ejes articuladores mencionados en las DCN.

Las *actividades complementarias* expresan cierta *flexibilidad* del currículum, tanto para las instituciones como para los estudiantes, que pueden optar y acreditar determinadas actividades.

La flexibilidad también se expresa en la carga horaria requerida para la práctica, ya que de las 400 horas destinadas a la residencia pedagógica, los estudiantes que ya desarrollan actividad docente regular en la educación básica pueden reducirla hasta un máximo de 200 horas (párrafo único del art. 1 de la Resolución CNE/CEP N.º 02/2002). A los estudiantes con experiencia en programas de alfabetización de jóvenes y adultos también se les reconoce el doble de carga horaria a los efectos del cumplimiento de las exigencias de práctica pedagógica, residencia pedagógica y actividades académico-científico-culturales (las cuales están referidas en los incisos I, II e IV del art. 1 de la Resolución CNE/CP N.º 02/2002).

2.1.12. Tipo de unidades curriculares y dispositivos de formación

Se incluyen diversos dispositivos de formación: investigación, estudio y práctica docente y educativa en diferentes realidades. Se promueve el uso de estrategias de resolución de situaciones problemáticas y el desarrollo de procesos de reflexión-acción-reflexión.

Las *actividades complementarias* son un ejemplo de valoración de actividades desarrolladas en otros espacios e involucran diferentes tipos de dispositivos. Por su parte, la elaboración de un trabajo final de curso posibilita a los alumnos involucrarse con la investigación en educación. Se promueven además las prácticas de enseñanza monitoreadas, de iniciación científica y de extensión, seminarios, eventos científico-culturales, estudios curriculares, de modo de propiciar vivencias en algunas modalidades y experiencias, entre otras, y opcionalmente, la educación de personas con necesidades especiales, la educación rural, la educación indígena, en organizaciones no gubernamentales, escolares y no escolares, públicas y privadas.

2.1.13. Dispositivos de evaluación (de los sujetos estudiantes y del currículum)

Las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica establecen que la evaluación de los sujetos estudiantes debe tener por finalidad: la orientación del trabajo docente, la autonomía de los futuros profesores en relación con su proceso de aprendizaje y la calificación de los profesionales para el inicio del desempeño en la práctica. La evaluación del currículum se realiza de acuerdo con las normas establecidas por el Ministerio de Educación, que regulan la autorización, el reconocimiento y la renovación del reconocimiento por parte del SINAES. Las DCN del curso de Pedagogía no plantean específicamente el tema de la evaluación de los sujetos estudiantes ni del currículum, puesto que deben dar cumplimiento a lo establecido en las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica.

2.1.14. Las referencias a la problemática de los nuevos sujetos de la educación

Las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica explicitan que los futuros docentes deben estar preparados para actuar en diferentes contextos y con diversidad de sujetos. La formación debe proporcionar conocimientos sobre niños, adolescentes, jóvenes y adultos, las personas con necesidades educativas especiales, el trabajo con sujetos con características socioculturales diversas (por ejemplo, los grupos indígenas). Los conocimientos adquiridos durante la formación deben ayudar a los futuros docentes a trabajar con la diversidad de los estudiantes, las diferentes franjas de edad, las prácticas sociales y culturales de diferentes grupos, de modo de favorecer las capacidades de actuación en una *perspectiva inclusiva*.

Las DCN del curso de Pedagogía, más allá de lo que plantean las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica, establecen que el proyecto pedagógico o plan de estudio debe tener en cuenta que la inclusión es un principio el trabajo educativo; por lo tanto, deben poner en evidencia las políticas de educación inclusiva. Los egresados de los cursos de Pedagogía deben sentirse desafiados a trabajar con actitud ética y profesional, siendo capaces de desempeñarse con alumnos que presenten cualquier tipo de dificultad, limitación o necesidad especial.

Tanto los docentes de los cursos de Pedagogía como los alumnos deberán durante la cursada investigar, analizar y interpretar los procesos de desarrollo de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en sus múltiples dimensiones: física, cognitiva, afectiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética, biológica y social.

2.1.15. Condiciones para la implementación del currículum

Las dos DCN no plantean condiciones necesarias para su implementación. Presentan en forma muy general algunos procedimientos que las instituciones formadoras deben seguir para la adecuación de los proyectos pedagógicos o planes de estudio de los cursos en funcionamiento, así como para la elaboración de nuevos proyectos pedagógicos. Establecen los plazos para la reformulación de los proyectos pedagógicos institucionales, los que deben elevarse a los órganos competentes para su evaluación: consejos de las instituciones formadoras, órganos estatales (cuando la institución formadora es estadual) y Ministerio de Educación.

2.2. El caso de las universidades

Se analizaron planes de estudio o proyectos pedagógicos de los profesorado de Pedagogía, Ciencias Biológicas, Geografía, Historia, Letras y Matemática de cuatro universidades públicas, dos federales (Universidad Federal de Ceará - UFC, y Universidad Federal de San Pablo - Unifesp) y dos estaduais (Universidad Estadual de Ceará - UECE, y Universidad de San Pablo - USP). A continuación, se presentan algunas consideraciones acerca del conjunto de proyectos pedagógicos analizados y su relación con la

normativa nacional (Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica y las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de Pedagogía).

Con relación a la *estructura curricular*, los proyectos pedagógicos de los profesorados analizados respetan las normas establecidas por las DCN en términos de organización del conocimiento y carga horaria. Los cursos presentan una duración media de 4 a 5 años. No hay uniformidad en los nombres de los campos del conocimiento; sin embargo, los campos previstos por las DCN están contemplados en los proyectos pedagógicos, independientemente de su denominación.

Los cursos de la Universidad de San Pablo, Universidad Estadual del Ceará y de la Universidad Federal del Ceará son más antiguos; la reformulación de los proyectos pedagógicos para su adecuación a las exigencias de las DCN generó un debate acerca de los problemas de la organización institucional de la universidad. La excepción fueron los profesorados de la Universidad Federal de San Pablo. A pesar de la larga trayectoria de la Unifesp, los profesorados son de reciente creación, a partir de la ampliación de la oferta de cursos y vacantes en las universidades públicas, llevada adelante por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, los proyectos pedagógicos de esta universidad fueron creados siguiendo las concepciones y estructuración propuesta por las DCN.

Uno de los problemas que plantean las DCN sobre la formación de docentes es un desequilibrio entre la valoración de los contenidos específicos y la desvalorización de los contenidos generales. En las instituciones que ofrecen en forma conjunta cursos de profesorado y licenciatura, este problema se presenta de manera más clara. A veces, la propia estructura de la universidad, organizada en departamentos, fragmenta la formación y aparta los campos específicos de los campos generales que deberían sustentar la formación.

Para enfrentar esa fragmentación y ese aislamiento entre los campos, la Universidad de San Pablo desarrolló una propuesta de *estructura mínima común* a los cursos de profesorado. Cada instituto o facultad debería elaborar, de forma articulada con los departamentos y unidades responsables de la formación pedagógica, un proyecto pedagógico integrado para su área de conocimiento. Los proyectos deben reflejar y redefinir los objetivos deseados para la formación de un docente en su área específica y el perfil de los profesionales de la educación que se pretende formar.

Resulta interesante la distribución y articulación de los campos o componentes de la formación entre los diversos departamentos. Los proyectos pedagógicos de los institutos o facultades que dictan la formación disciplinar específica —como los proyectos pedagógicos de Letras, Ciencias Biológicas, Historia y Geografía— deben articularla con la formación docente. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, pareciera que la articulación entre

formación pedagógica y formación disciplinar todavía necesita avanzar en el sentido de una mayor valoración de la formación de docentes. Esta dificultad no se identifica en los cursos que solo ofrecen formación para el profesorado, pues el proyecto pedagógico ya plantea la articulación entre los dos campos. A este respecto, la Universidad Estadual de Ceará ofrece cursos de profesorado, lo que permite centrar los esfuerzos en la formación docente.

Otro ejemplo que muestra cómo la existencia de cursos destinados únicamente a la formación de profesores en los que se adopta otra perspectiva de organización curricular es el profesorado de Matemática del Instituto de Matemática y Estadística de la Universidad de San Pablo. Puede considerarse que, entre los proyectos pedagógicos analizados, pareciera ser este el que presenta una mayor articulación e integración de formación general, específica y prácticas. Los estudiantes que optan por el profesorado obtienen solamente un título al finalizar la formación: el de profesor.³³

El proyecto pedagógico de Matemática presenta la estructura curricular de forma muy completa y detallada. Explicita todos los bloques de la estructura curricular, con los nombres de las unidades curriculares, carga horaria y discrimina las unidades curriculares obligatorias y electivas. Las unidades curriculares presentan objetivos, contenidos y orientaciones sobre las actividades académico-científico-culturales y su proceso de acreditación. Cabe destacar asimismo la existencia de otros cursos que articulan en forma adecuada los tres campos de conocimientos, como es el caso del curso de Historia de la Unifesp, de profesorado y licenciatura.

Un aspecto destacado en las DCN es que la investigación constituye un componente constante de la formación de los docentes. Las estructuras curriculares de la mayoría de los cursos presentan el trabajo final como una exigencia que incluye una investigación relacionada con el área de formación elegida por el estudiante; puede también contemplar la investigación de la práctica docente, los problemas enfrentados por las escuelas, las dificultades de enseñanza o aprendizaje, en relación con la didáctica general o específica. Algunos proyectos articulan la investigación con la residencia pedagógica, promoviendo la articulación entre la teoría y la práctica.

Como fuera mencionado, la *práctica* no solo está presente en espacios específicos (didácticas específicas); muchas de las materias de la formación general y de la formación específica contienen una carga horaria destinada a la *práctica como componente curricular*. Esta es una fuerte concepción presente en las DCN; en consecuencia, los proyectos pedagógicos adoptaron distintas soluciones para su inclusión en las mallas curriculares. En todas las carreras la reflexión acerca de la *práctica docente* está presente desde el inicio del curso y se intensifica a partir de la mitad del curso, cuando los

³³ El Instituto de Matemática y Estadística (IME) ya venía desarrollando una propuesta en esta línea.

estudiantes empiezan a desarrollar esta actividad en las escuelas. Las estructuras curriculares analizadas incluyen una fuerte *presencia de la práctica profesional* como *residencia pedagógica* en las escuelas de educación básica y como *componente curricular*, de acuerdo con lo que proponen las DCN.

La *práctica* está presente en los profesorados de Geografía, Pedagogía y Ciencias Biológicas de la Universidad Estadual de Ceará de la siguiente manera:

- como *componente curricular*, por ejemplo, el Seminario Integrador de Geografía en el primer semestre o el taller en el tercer semestre y como Estudios Integrados, en el caso del proyecto pedagógico de Pedagogía;
- como *residencia pedagógica* a partir de la segunda mitad de la cursada, como determina la norma.

En el proyecto pedagógico de Ciencias Biológicas, la práctica como componente curricular está presente a lo largo de la formación y es comprendida en términos de actividades orientadas por los docentes y que los alumnos pueden desarrollar en otros espacios de formación.

Un ejemplo de estructuración de la práctica como componente curricular y residencia pedagógica es el proyecto de profesorado de la Facultad de Educación de la USP. Se destina un apartado específico del proyecto para el tratamiento de la residencia pedagógica y se explicita que las unidades curriculares del Bloque II tienen 20 horas dedicadas a la práctica (Didáctica, Política y Organización de la Educación Básica de Brasil, Psicología de la Educación) y las prácticas de enseñanza de cada profesorado. Este conjunto de unidades curriculares insumen 300 horas de la residencia pedagógica.

De modo general, los proyectos pedagógicos analizados indican que la residencia debe ser desarrollada en escuelas públicas, aunque también en otro tipo de instituciones que actúan o se relacionan con la educación básica. Las unidades curriculares pueden incluir además proyectos especiales en museos, organizaciones no gubernamentales vinculadas con el sector educativo y otras acciones educativas relacionadas con las diversas formaciones específicas de los profesorados. A ello se suma el desarrollo de actividades en órganos de gestión educativa, que favorecen entre los estudiantes una mayor comprensión sobre el desarrollo y la implementación de las políticas educativas. Esta perspectiva da cuenta del tipo de docente que se pretende formar para actuar en la educación básica.

Con relación a *la residencia pedagógica*, los proyectos pedagógicos especifican diversos tipos de actividades:

- actividades en aula por medio de observación, ejercicio de la docencia, coordinación de actividades didácticas como seminarios, estudios del medio, acompañamiento de los alumnos;

- proyectos de orientación a grupos de alumnos, producción de material didáctico;
- actividades que promuevan la iniciación de los estudiantes en diversos aspectos de la cultura de las instituciones escolares (consejos de escuela y de aula, reuniones de profesores y de padres, actividades de los gremios);
- participación en actividades de gestión y coordinación de la escuela y del trabajo escolar;
- actividades de enseñanza que ocurran en proyectos educativos desarrollados en diferentes espacios socioinstitucionales, como asociaciones de barrio, fábricas, iglesias, gremios.

El *carácter interdisciplinar*, planteado en las DCN, se concreta en el proyecto pedagógico del profesorado de Ciencias de la Universidad Federal de San Pablo en una unidad curricular común a las cuatro habilitaciones (Ciencias Biológicas, Física, Matemática y Química), denominada “Integración de las Ciencias”, cuyo propósito es tratar de modo integrado temas científicos comunes a todas las áreas. El propósito de esta unidad curricular es formar un docente capaz de promover en sus alumnos una comprensión global e integrada de los problemas sociales, a partir de una mirada diferenciada de las diversas ciencias.

Las DCN enfatizan la importancia de que los proyectos pedagógicos, a partir de *principios* que permiten *integrar* el currículo y *articularlo* a las *actividades prácticas*, *flexibilicen* su organización y garanticen al estudiante la posibilidad de *elegir* trayectos diferenciados.

La flexibilización de la organización curricular evidenciada en los proyectos pedagógicos analizados buscó:

- posibilitar el equilibrio del currículo alrededor de una sólida formación básica;
- integrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
- reflexionar, buscar y construir una trayectoria inter y transdisciplinar.

De modo general, los proyectos pedagógicos analizados permiten a los estudiantes desarrollar una trayectoria singular, a partir de la elección de unidades curriculares. A pesar de la existencia de numerosas unidades curriculares obligatorias en cada curso, existe cierta *flexibilidad curricular*, que posibilita a cada estudiante constituir su propio trayecto formativo. Las unidades curriculares electivas permiten realizar experiencias académicas en otros departamentos de la universidad, mientras las actividades complementarias contribuyen a adquirir conocimientos y fortalecer su formación en espacios formativos diversos. La mayor o menor flexibilidad curricular depende de cada proyecto pedagógico.

Los proyectos pedagógicos definen las *actividades académico-científico-culturales* respetando las determinaciones de la DCN. Las actividades son diversas, por ejemplo: participación en congresos, seminarios, proyectos de investigación y intervención, publicaciones, visitas a museos, centros científicos, exposiciones de arte, usinas, fábricas, observatorios astronómicos, teatros.

Los cambios en la legislación sobre el *locus* de formación de los maestros en las dos últimas décadas, así como la necesidad de que la formación se desarrolle en el nivel superior en los cursos de Pedagogía, llevaron a una reflexión sobre la *finalidad* de este curso. Los proyectos pedagógicos de Pedagogía analizados muestran que las finalidades se orientan principalmente a

- la sistematización del saber históricamente acumulado por la humanidad y la construcción de nuevos conocimientos;
- la formación de profesionales competentes y socialmente comprometidos con las diferentes áreas del conocimiento;
- la búsqueda constante de articulación entre las actividades de docencia, investigación y extensión;
- El desarrollo integral del estudiante, de manera que comprenda y piense de forma analítica y crítica los diferentes fenómenos de orden humana, natural y social, adoptando posturas coherentes.

Se pretende que el pedagogo sea un profesional que haya desarrollado la capacidad de articular conocimientos teóricos y prácticos, la investigación y reflexión crítica, el diálogo con otros campos del conocimiento, con el aula y las actividades de enseñanza; ser un experto en la implementación de políticas públicas en el campo de la educación escolar y no escolar. Se promueve asimismo el desarrollo de capacidades de comprensión de la escuela como una organización cuya función social es la de transmitir saberes y valores que favorezcan la construcción de una sociedad más justa. El pedagogo deberá tener una visión de conjunto del conjunto de áreas en que puede llevar a cabo su actuación profesional.

2.2.1. Algunas consideraciones generales acerca de la comparación entre las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) y los proyectos pedagógicos institucionales

- Los proyectos pedagógicos analizados plantean los perfiles de egreso en términos de competencias y habilidades, de acuerdo con las DCN.
- La organización curricular en las DCN es flexible; en algunos momentos presenta los campos como ejes o núcleos que favorecen el trabajo conceptual, más que presentar una estructura cerrada. Esta flexibilidad se refleja en los proyectos pedagógicos pues, muchas veces, cada proyecto pedagógico organiza y nombra los campos de formación de

modos diferentes. Sin embargo, las ideas planteadas en las DCN están contenidas en la organización curricular de los proyectos.

- La carga horaria y duración de los cursos establecidos en las DCN son respetadas en los proyectos pedagógicos de los profesorados.
- Los proyectos pedagógicos articulan de manera adecuada la práctica como componente curricular, tal como plantean las DCN, distribuyendo su carga horaria desde el inicio del curso y entre las unidades curriculares de formación general y específica. Algunos proyectos proponen asignaturas específicas, con peso en la articulación de la práctica como componente curricular.
- En los proyectos pedagógicos se respetan las determinaciones sobre la residencia pedagógica, que debe tener su inicio a partir de la mitad de los cursos.
- Todos los proyectos contemplan y regulan las actividades académico-científico-culturales.

3. La formación docente continua en servicio

3.1. Características generales

En Brasil no hay una ley o directriz específica que establezca las pautas de la formación docente continua. Para comprender cómo se regula y se ofrece la formación docente continua, es necesario tener en cuenta la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), el Plan Nacional de Educación y las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica. Además de estas normas más generales, hay una serie de leyes, decretos, resoluciones y otras normas más específicas, que estructura la política nacional de formación de profesionales del magisterio de la educación básica.

La *oferta de formación* docente continua se distribuye entre: las universidades públicas y privadas; el Ministerio de Educación, a través de CAPES, que organiza la oferta relevada a partir de acuerdos con estados y municipios; las secretarías estaduais y municipales, que desarrollan programas y cursos para atender la demanda de sus docentes.

La formación docente continua ofrecida por las universidades se caracteriza por la oferta de cursos de extensión y de posgrado (especialización, maestría y doctorado). La oferta de cursos de maestría y doctorado es permanente; los programas de posgrado inscriben semestral o anualmente alumnos, a partir de procesos de selección. Con relación a los posgrados de especialización, no existe una oferta regular de cursos.

Las universidades desarrollan además actividades de formación continua de menor duración, como seminarios, conferencias, minicursos. Esta oferta, como la de los cursos de especialización, es variable. Cabe subrayar que la oferta de formación docente continua depende de cada institución; cuando se establecen acuerdos con las redes de enseñanza estadual y/o municipal,

pueden desarrollarse programas de formación más largos, que involucran un mayor número de participantes.

La formación docente continua ofrecida por el Ministerio de Educación, a través de sus órganos y de las políticas desarrolladas, se caracteriza como una oferta de cursos a distancia, con actividad presencial y semipresencial en su gran mayoría. Estos cursos buscan articular el conocimiento teórico con la práctica en las escuelas y, muchas veces, incluyen como tutores u orientadores a los profesores de los sistemas de enseñanza estadual y municipal. La inclusión de estas figuras docentes y la presencia de actividades prácticas desarrolladas en las escuelas intentan promover una formación que produzca cambios en la práctica docente, así como articular la formación teórica con la experiencia de los participantes.

Los cursos tienen variadas cargas horarias y duración, pero la certificación no excede las 120 horas anuales; cuando la formación exige continuidad en el año siguiente, situación común en los cursos de alfabetización, lectura/escritura y matemática, los participantes reciben certificados anuales.

Si bien los temas de la formación continua son amplios y diversos, predominan los cursos de alfabetización, lectura/escritura, matemática y lengua portuguesa. Una hipótesis es que la oferta de formación docente continua se relaciona directamente con los resultados de las pruebas de las evaluaciones en larga escala, principalmente la Prueba Brasil. Como estas pruebas evalúan básicamente Lengua y Matemática, la oferta de formación continua para docentes de estas dos materias es prioritaria.

Las secretarías de Educación de los estados de Ceará y San Pablo mantienen en su estructura organizativa órganos y equipos, centrales y regionales, dedicados a la formación continua de los docentes. Esos programas involucran diferentes actores en los procesos de formación, que ocupan e intercambian los roles de formadores y alumnos. Las dos secretarías ofrecen formación a distancia y poseen espacios, plataformas o ambientes virtuales de aprendizaje y recursos tecnológicos para desarrollar las ofertas (videoconferencias y otras estrategias de comunicación). En el caso de San Pablo, el soporte tecnológico pareciera ser bastante utilizado en los procesos formativos de los docentes.

Al igual que en el nivel nacional, los temas de la formación docente continua, principalmente en el caso de la SEE/SP, privilegian la alfabetización, la lengua portuguesa y la matemática en el nivel de la enseñanza fundamental. Lo que se destaca de los programas analizados es la preocupación por involucrar a los directivos y los supervisores en la formación.

Las estrategias combinan instancias presenciales y a distancia, por lo que la oferta puede caracterizarse como semipresencial. La formación puede tener momentos más centralizados en las regionales y otros más centrados en las escuelas. De alguna manera se pudo evidenciar en propuestas de formación de las dos secretarías el intento de poner al docente como protagonista de su formación y principal responsable por los cambios en su práctica. En este

sentido, pueden mencionarse como ejemplos el Programa Leer y Escribir de la SEE/SP y el Proyecto Profesor Aprendiz de la SEDUC.

La oferta de formación docente continua en Brasil se articula en función al desarrollo de la política nacional, que pone en práctica el régimen de colaboración; por ello, muchas veces un curso ofrecido por una universidad tiene origen en propuestas de estados y/o municipios. Otra característica de la oferta es la modalidad semipresencial de los cursos de formación y el uso de las TIC en los procesos formativos.

Con relación a los marcos normativos, quizá sería interesante contar con una norma más uniforme y clara acerca de la regulación y características de la formación continua. Si bien en el nivel nacional hay muchas normas que regulan la política de formación, en el nivel estadual se identificaron normas puntuales y exclusivas de determinadas formaciones.

Si bien existe una amplia oferta de formación docente continua, el impacto de estos programas en la práctica y en la mejora de la calidad educativa requiere aún dimensionarse en forma más clara.

3.2. Análisis de la FDC en servicio

A continuación se presenta un análisis de la FDC en servicio, a partir de las categorías establecidas en el estudio.

a) Norma que regula la FDC, año de aprobación, número de resolución; nivel de gobierno (nacional, provincial): en Brasil no hay una norma específica que regula la FDC. Su regulación se realiza a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) N.º 9394/96, que regula toda la educación nacional y trata de la formación docente continua. Esta puede darse a través de la continuidad de estudios en la educación superior en cursos y programas de posgrado (maestría y doctorado), especialización, perfeccionamiento y extensión (artículo 44, capítulo IV).

Otras normativas nacionales también refieren a la FDC, como en el Plan Nacional de Educación (PNE), Ley 13.005, del 25 de junio de 2014, las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica y el Decreto N.º 6755, de 2009, que instituyó la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica.

En el nivel estadual, al menos en las dos secretarías analizadas, tampoco se identificó una legislación específica sobre el tema, pues las secretarías dictan normativas específicas para cada programa o curso de formación. Se encontró información sobre las modalidades de formación docente consideradas importantes para el ascenso en la carrera en los Planes de Carrera de las dos secretarías del estudio. En el caso de San Pablo, la Ley Complementar N.º 836, de 1997, que instituye el Plan de Carrera, determina en su artículo 19 que los certificados obtenidos en la formación inicial y continua (cursos de perfeccionamiento, actualización y/o especialización) son importantes para el ascenso en la carrera. El Plan de Carrera de la SEDUC (Ley N.º 12066/1993)

refiere al perfeccionamiento profesional (artículos 72 a 79) y a la formación continua y el ascenso en la carrera (artículo 83).

b) Instituciones oferentes: a partir de lo que regulan las normas y la política de formación docente, la oferta de formación docente continua se realiza a través de

- universidades públicas y privadas, a partir de programas de extensión y posgrados;
- Ministerio de Educación/Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), a partir de la articulación de los tres niveles de gobierno y las universidades públicas federales y estatales;
- secretarías estatales y municipales de educación, programas de formación continua propios y/o desarrollados por las políticas del régimen de colaboración.

c) Distribución territorial de la oferta de FDC: a través del Sistema de la Universidad Abierta del Brasil (UAB), la distribución territorial de la oferta se distribuye en las universidades y polos de formación existentes en las diferentes regiones y estados del país.

d) Financiamiento, pago de aranceles, gratuidad: es responsabilidad del Estado ofrecer gratuitamente formación a los docentes de las redes de enseñanza pública. En la FDC, una oferta de cursos de posgrado en las universidades públicas también es gratuita.

e) Duración en horas reloj y en semanas o cuatrimestres: la carga horaria de los distintos tipos de programas es la siguiente:

- Actualización: carga horaria inferior a 180 horas.
- Especialización: carga horaria mínima de 360 horas.
- Extensión: carga horaria inferior a 180 horas.
- Perfeccionamiento: carga horaria mínima de 180 horas y máxima de 360 horas.

f) Modalidad de cursada y dictado: presencial, semipresencial, virtual, combinado: la oferta, tanto a nivel nacional (CAPES, UAB, PARFOR, etc.) como a nivel estatal (secretarías de Educación de Ceará y San Pablo), muestra un predominio de cursos de formación continua semipresenciales, que recurren a las TIC para el desarrollo de actividades a distancia.

g) Destinatarios: a quiénes están dirigidas las propuestas de FDC (docentes de qué nivel, régimen, modalidad, tipos de escuela, roles o funciones que desempeñan o que se pretenden formar): la oferta a nivel nacional es amplia

y busca atender una multiplicidad de profesionales (docentes, coordinadores, directivos) y de escuelas (enseñanza fundamental y media, educación especial, educación de jóvenes y adultos, educación indígenas, etc.). La oferta a nivel estadual (San Pablo) también involucra en los procesos formativos a los supervisores y equipos técnicos de los órganos intermedios y central.

h) Seguimiento y evaluación de los programas o resultados de la FDC: el seguimiento y evaluación de los programas de FDC es realizado a través de la evaluación del aprendizaje de los participantes de las actividades de formación, la cantidad de participantes que ingresa y que logra concluir con éxito la formación, de la evaluación que los participantes y docentes realizan de la formación.

i) Tipo de dispositivo formativo: cursos, seminarios, talleres, formación centrada en la escuela, acompañamiento pedagógico, postítulos, ateneos, conferencias, etc.: como dispositivos de formación predominan los cursos, pero estos involucran actividades en plataformas virtuales, conferencias, talleres, entre otros.

j) Áreas temáticas de la FDC: tanto a nivel nacional como estadual se percibe un predominio de cursos vinculados con la alfabetización, lectura/escritura, lengua portuguesa y matemática. La oferta, por lo tanto, es mayor para docentes de lengua y matemática que actúan en la enseñanza fundamental, principalmente en los años iniciales. La oferta de formación también atiende a otras materias del currículo, a la gestión y a temas pedagógicos. Se identifica una oferta diversificada de temas de TIC, temas transversales, derechos humanos y ciudadanía, educación ambiental, etc.

k) Diálogo con los problemas de la FDC: se evidencia una preocupación por el desarrollo de procesos formativos que articulen la teoría con la práctica, valoren la experiencia del docente y promuevan la reflexión y la investigación sobre la práctica. También se busca desarrollar una formación centrada en la escuela, como espacio de producción de conocimientos y de saberes sobre la práctica pedagógica.

Paraguay

1. La formación docente en el sistema educativo de la República del Paraguay

El marco legal básico de referencia de la educación en el país es la *Constitución Nacional* (sancionada en 1992), que expresa los conceptos fundamentales y los principios de organización y gestión del sistema educativo.

A su vez, la Ley General de Educación, N.º **1264 de 1998**, establece que todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y permanente, que se realizará en el contexto de la cultura de la comunidad; hace un reconocimiento explícito de los pueblos indígenas que gozan de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional; define que se establecerá un diseño curricular básico, que posibilite la elaboración de proyectos curriculares diversos y ajustados a las modalidades, características y necesidades de cada caso.

La ley *define la educación* como “el proceso permanente de comunicación creativa de la cultura de la comunidad, integrada en la cultura nacional y universal, para la realización del hombre en la totalidad de sus dimensiones”.

Entre otras *finalidades* del sistema educativo nacional, la ley destaca las siguientes: el pleno desarrollo de la personalidad del educando en todas sus dimensiones; la formación en el dominio de las dos lenguas oficiales; el conocimiento, la preservación y el fomento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de la comunidad nacional; la adquisición de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, estéticos y de hábitos intelectuales; la capacitación para el trabajo y la creatividad artística; la investigación científica y tecnológica; la preparación para participar en la vida social, política y cultural; la formación en el respeto de los derechos fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la capacitación para la protección del medio ambiente, las riquezas y bellezas naturales y el patrimonio de la nación.

La *educación formal se estructura* en tres niveles: el primer nivel, de educación inicial (cinco años) y la educación escolar básica (nueve años y dos ciclos); el segundo nivel, de educación media (comprende el bachillerato o la formación profesional y se imparte en tres años); el tercer nivel, de educación superior (se ordena por la Ley de Educación Superior y se desarrolla a través de universidades e institutos superiores y otras instituciones de formación profesional).

Asimismo, la educación general básica comprende las siguientes *modalidades*: educación de régimen especial, artística; educación para grupos étnicos, campesina y rural, para personas con limitaciones o capacidades excepcionales; para la rehabilitación social y prevención de adicciones; educación militar y policial; educación para ministros de culto.

La autoridad superior es el *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC), cuyas atribuciones y funciones abarcan la definición y desarrollo de las políticas de educación y cultura y la aprobación de los proyectos, planes y programas oficiales a aplicar a nivel nacional. *El Consejo Nacional de Educación y Cultura* es el órgano responsable de dictaminar el funcionamiento de las instituciones de educación superior; periódicamente deberá evaluarlas y presentar un informe al Congreso Nacional para su consideración.

Del marco normativo se destacan dos aspectos: el protagonismo del Estado en la educación paraguaya, definiendo su dirección a través de las normas, a la par de una impronta centralista en la definición de la política educativa.

1.1. El sistema de formación de docentes

La formación docente inicial y la formación docente en servicio se rigen por la Ley General de Educación (1264/98), la Ley de Educación Superior y el Estatuto del Educador Profesional (Ley 1725/2001). Hasta la década de 1990 existió gran heterogeneidad en la formación de los docentes, realizada en institutos de formación docente y universidades con formación pedagógica; algunos docentes solo contaban con el título de bachiller, sin ningún tipo de formación específica.

La reforma educativa iniciada en 1993 incluye, entre sus acciones prioritarias, la reforma del sistema de la formación docente. La sanción y promulgación de la Ley General de Educación N.º 1264/98 institucionaliza los cambios que el proceso de reforma educativa incorporó en el sistema educativo nacional. Reconoce el carácter profesional de los educadores; estos deberán ser egresados de los centros de formación docente, institutos superiores o universidades, con planes y programas de formación o perfeccionamiento en Ciencias de la Educación, que responden a los niveles y requisitos exigidos por las autoridades y las leyes o reglamentos competentes. Asimismo, el ejercicio de la profesión de educador estará a cargo de personas de reconocido comportamiento ético y de idoneidad comprobada, provistas de título profesional correspondiente, conforme a lo prescripto en la legislación correspondiente.

La Ley General de Educación define al *currículum* como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que regulan la práctica docente de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo nacional (art. 11). La ley plantea asimismo un currículum sobre la base del desarrollo de *competencias*, concebidas como la integración y articulación de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol.

Según el ordenamiento instituido por la Ley General de Educación, las instituciones de educación superior habilitadas para la formación de docentes son las universidades y los institutos superiores no universitarios.

Actualmente existen en el país:

- Universidades (7 públicas y 38 privadas).
- Institutos superiores de educación (ISE), que se desempeñan en un campo específico, en cumplimiento de su misión de investigación, formación profesional y servicio a la comunidad (7 públicos y 23 privados).

- Institutos de formación profesional de tercer nivel (institutos técnicos que brindan formación profesional y reconversión permanente en diferentes áreas del saber técnico y práctico, habilitando para el ejercicio de una profesión).

Entre las *instituciones de formación profesional del tercer nivel*, se incluyen los *institutos de formación docente (IFD)*, que se ocupan de la formación docente para los distintos niveles del sistema educativo (41 públicos y 59 privados).

La diferencia entre los ISE y los IFD del tercer nivel es que los primeros tienen dependencia administrativa del MEC pero gozan de autonomía académica.

Los IFD de tercer nivel contienen los siguientes programas: Formación Docente Inicial, Formación Continua, Especialización y Profesionalización. Cabe destacar que desde 2008 la oferta de formación docente para la escolaridad básica está suspendida por sobrepoblación de maestros, a excepción de algunos departamentos del interior del país, que demandan aún esta formación.

Entre los dispositivos legales más relevantes cabe mencionar:

- La *Ley N.º 136/93 de Universidades*: es el marco de referencia para la creación, organización y funcionamiento de las universidades. La educación superior universitaria, tanto pública como privada, es autónoma y cada establecimiento está regido por el rector y el Consejo Superior. Según la Ley de Universidades, corresponde al Consejo de Universidades formular la política de educación superior, coordinar y evaluar las actividades universitarias, así como dictaminar respecto a la autorización de funcionamiento de nuevas universidades. Mediante la Resolución N.º 840 (2009) se ha aprobado el reglamento de *registro de títulos de pregrado, grado y posgrado* expedidos por las universidades, institutos superiores e instituciones profesionales de tercer nivel.
- La *Ley N.º 2072 (2003)*, de creación de la *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Depende el MCE, pero goza de autonomía técnica y académica a fin de *evaluar* y, en su caso, *acreditar* la calidad académica de las instituciones de educación superior que se someten a su escrutinio y producir informes técnicos sobre los requerimientos académicos de las carreras y de las instituciones de educación superior (art. 1).
- En 2007 el MEC aprobó el modelo de evaluación de la calidad de los institutos formadores de docentes (*licenciamientos*), con el objetivo de promover la transformación de las instituciones formadoras de docentes en centros de excelencia académica y, al mismo tiempo, dar respuesta a los retos y compromisos educativos regionales asumidos en el Mercosur. El mecanismo de acreditación de las instituciones distingue dos etapas de evaluación: el *licenciamiento* y la *acreditación*. El *licenciamiento* es

la evaluación del cumplimiento de los criterios esenciales de calidad en la formación de docentes para el sistema educativo; su aplicación corresponde al MEC (una resolución ministerial establece su implementación en forma experimental). La acreditación se aplicará solo a las instituciones que superen exitosamente el licenciamiento y, por consiguiente, se encuentran en condiciones de someterse al proceso de acreditación administrado por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).

La educación superior —universitaria y no universitaria de tercer nivel— es arancelada en la República del Paraguay (tanto en instituciones públicas como privadas).

La *formación docente continua* es un proceso sistémico, dinámico, de constante perfeccionamiento, que desarrolla las competencias necesarias para el desempeño eficiente de un profesional de la educación, que tenga una visión prospectiva, capacidad de adaptación a las demandas del entorno, reorientar los procesos, las acciones y elevar la calidad de la enseñanza, con miras al desarrollo integral de la persona. Comprende dos etapas:

a. *La formación docente continua inicial:* incluye los contenidos básicos que favorecen el desarrollo de competencias profesionales, la construcción de aprendizajes y la participación en acciones pedagógicas e institucionales. Esta etapa habilita al ejercicio de la profesión y da respuesta a las necesidades educativas del nivel. La formación inicial ofrece título de grado universitario o profesorado equivalente al nivel terciario. Se accede con título de bachiller y la aprobación de una instancia propedéutica (de duración variable según las instituciones) que consiste en pruebas de conocimientos en las áreas de matemática y lectoescritura, y pruebas psicológicas orientadas a las disposiciones vocacionales de los ingresantes. En 1996 se incluyeron en la prueba nacional de ingreso (estandarizada) las áreas de estudios sociales y ciencias naturales.

b. *La formación docente continua en servicio:* orientada a la profundización de saberes, generación de innovaciones, impulso de procesos de transformación y capacidad para dar respuesta a los requerimientos de su propia formación. Ofrece la posibilidad de capacitación, perfeccionamiento, actualización, especialización, licenciatura, postgrado, maestría y doctorado.

2. La formación docente inicial de la República del Paraguay

2.1. Nivel nacional

2.1.1. Normas que regulan la FDI y nivel de definición

El Ministerio de Educación y Cultura diseña los lineamientos generales de los procesos curriculares, definiendo los mínimos exigibles del currículum

común para el ámbito nacional. Actualmente están en vigencia los siguientes diseños curriculares para la FDI:

- Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Inicial (marco pedagógico normativo experimental 2006-2008).
- Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclos (2013).
- Marco Curricular para la Formación Docente Continua Inicial de la Educación Media (2008-2010), para los profesorados de Ciencias Básicas; Ciencias Sociales; Lengua y Literatura castellana-guaraní; y Matemática).³⁴

Los documentos citados definen y regulan el trayecto formativo para cada uno de los profesorados en los siguientes aspectos: fines y objetivos de la educación paraguaya; fundamentos teóricos y principios de la formación docente inicial; orientaciones para la implementación del currículum en las metodologías de enseñanza y evaluación de los aprendizajes; los campos de la formación docente inicial y su organización en el currículum; los tipos de asignaturas; el perfil de ingreso y de egreso de los estudiantes; la duración y carga horaria de la carrera; el título a otorgar.

En relación con los contenidos del currículum, se observan diferencias entre los distintos profesorados: el profesorado para el nivel inicial incluye contenidos mínimos para cada uno de los espacios curriculares; el profesorado para la educación básica incluye los programas analíticos para cada una de las asignaturas del plan de estudios; el profesorado para el nivel medio no hace mención a este aspecto, más allá del título de cada unidad curricular.

El DC de la FDI para la educación inicial regula también el trayecto formativo para dos instancias de la formación docente continua: la profesionalización docente a distancia en educación inicial (para bachilleres en ejercicio) y la especialización de docentes en educación inicial (postítulo).

2.1.2. Finalidades de la FDI

La formación de docentes se inscribe en el marco de las *finalidades* de la educación paraguaya, que asume para hombres y mujeres la construcción de su propia personalidad y el logro de la suficiente madurez para relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios; la igualdad de oportunidades para todos, la consolidación de la identidad de la nación paraguaya y de sus culturas, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones, en el actual proceso de integración regional, continental y mundial.

³⁴ En el segundo semestre del presente año, se iniciará un proceso de revisión y cambio para los diseños curriculares de los profesorados de Informática y Educación Física.

Los *objetivos del sistema formador docente* común a las distintas especialidades (inicial, básica y media) se vinculan con: la construcción del diálogo entre las acciones del Estado y las necesidades educativas locales, departamentales, y regionales, acordes a los desafíos actuales; la consolidación de un proceso de profesionalización de los distintos actores del sistema (administradores, docentes y directivos); la necesidad de garantizar la formación continua; la concreción en planes, programas y proyectos formativos de las políticas educativas de calidad, equidad y eficiencia.

Los DC de los profesorados para la educación básica y media mencionan una serie de *problemas* de la formación docente inicial, registrados en diferentes investigaciones llevadas a cabo en la región, a saber: el bajo perfil académico y socioeconómico de los estudiantes; el perfil profesional de los/as formadores/as de docentes dedicados a diversas actividades académicas y técnicas, con notorias diferencias en su preparación disciplinar y pedagógica; una alta variabilidad institucional, curricular y funcional en los diferentes sistemas de formación existentes en el país; un fuerte énfasis en la capacitación remedial, dirigida fundamentalmente a cubrir los vacíos técnico-pedagógicos originados en la formación inicial, a fin de dar respuesta a los actuales y vertiginosos cambios, que evidencian su insuficiencia en relación con las nuevas exigencias del rol docente; la coexistencia de la formación docente universitaria y la no universitaria; la insuficiente asignación presupuestaria para la formación docente, mayoritariamente estatal; la existencia de entidades gestoras de la formación docente de gestión pública y de gestión privada, que suscitan relaciones de competencia en virtud de que la oferta de carreras de grado y posgrado de estas últimas es, en muchas ocasiones, más flexible en términos de carga horaria y/u otros requisitos establecidos por la normativa vigente.

A su vez, se señalan las principales dificultades de la formación docente en el contexto nacional: la resistencia al cambio de las instituciones formadoras de docentes; el débil aprovechamiento de los beneficios de la sociedad de la información y la comunicación; el aletargamiento del protagonismo crítico de su cultura por parte de los miembros de las instituciones formadoras de docentes; la acelerada proliferación de instituciones formadoras de docentes y la degradación de la calidad de la formación, tanto a nivel de las instituciones, los currículum formativos y los recursos humanos, que impactan negativamente en la preparación y desempeño de los docentes y generan un fuerte rezago; la posición crítica de los indicadores de calidad educativa del Paraguay en el *ranking* regional. Los nuevos Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial y las Recomendaciones para la Formación Docente Continua y en Servicio vendrían a subsanar parte de los problemas mencionados.

2.1.3. *Cómo se construyó*

A partir de 2005, los Diseños Curriculares para la Formación Inicial de Docentes se definen con carácter “experimental” y se ponen a prueba en las

instituciones formadoras antes de su promulgación definitiva; se genera una instancia de diálogo entre el nivel central y las instituciones formadoras.

Los DC para los tres niveles se elaboraron con la activa participación de docentes, técnicos y especialistas nacionales e internacionales. De esta manera, se pretendía garantizar la contextualización permanente, en clave de una continua valoración de sus fortalezas y debilidades, con miras a la transformación positiva del quehacer formativo desde la comunidad formadora de docentes. Participaron del proceso diferentes actores de los 17 departamentos de la República: formadores de docentes, docentes, directores de los institutos de formación docente, supervisores pedagógicos, técnicos del nivel central y especialistas nacionales, a fin de que las nuevas propuestas curriculares respondieran a las necesidades pedagógicas y formativas de los futuros educadores de los diferentes niveles.

2.1.4. Concepción del docente y del trabajo docente

Como fuera mencionado, la Ley General de Educación reconoce el *carácter profesional* de los educadores, que deberán ser egresados de los centros de formación docente, institutos superiores o universidades, con planes y programas de formación o perfeccionamiento en ciencias de la educación que respondan a los niveles y requisitos exigidos por las autoridades y las leyes o reglamentos competentes. Asimismo, el ejercicio de la profesión de educador estará a cargo de personas de reconocido comportamiento ético y de idoneidad comprobada, provistas de título profesional, conforme a lo prescrito en la legislación correspondiente. Se destaca también la formación docente como un *proceso continuo y permanente*.

2.1.5. Perfil docente

El perfil docente se define alrededor de un conjunto de competencias organizadas en las *siguientes dimensiones*:

- la *implementación curricular* (aspectos técnicos vinculados con las tareas de la gestión de la enseñanza);
- el *desarrollo personal y profesional* (ligados a la responsabilidad y compromiso con el propio desarrollo, en un marco de aprendizaje autónomo, cooperativo y crítico-propositivo, con miras a consolidar una identidad personal y profesional acorde a las demandas de una sociedad multicultural, pluriétnica y plurilingüe);
- la *vinculación del docente con el contexto social* (referida a la comprensión crítica de la realidad socioeducativa en vinculación solidaria, cooperativa y transformadora con su entorno ecosocial, ayudando a la toma de decisiones asertivas basadas en el análisis, el disenso respetuoso, la negociación democrática y el consenso social).

2.1.6. Duración y carga horaria

La *duración* de la formación para el desempeño docente es de *tres años* en cualquiera de las especialidades; la carga horaria total de cada uno de los planes curriculares es la siguiente:

- inicial, 2.906 horas reloj; (2.816 horas más seminarios: 90 horas adicionales);
- escolar básica y media, 2.700 horas reloj.

Para todas las especialidades, la cursada es semestral y la modalidad de cursada contempla un 15% de la carga horaria a distancia (no presencial).

2.1.7. Organización de los campos de la formación

Los diseños curriculares para la formación docente inicial *se estructuran en cuatro núcleos* generadores de temas y situaciones: formación general básica, profundización, especialización y núcleo fundamental.

La *formación general básica* se realiza a través de conocimientos, actitudes y valores que den sustento a la formación profesional y le permitan integrarse eficazmente en su entorno social y profesional. El núcleo de *profundización (pedagógico-didáctico)* ofrece contenidos vinculados con las principales áreas temáticas para el ejercicio de la profesión (incluye métodos y técnicas). El núcleo de *especialización (en disciplinas y niveles educativos)* brinda conocimientos específicos, habilidades y destrezas para el ejercicio de la docencia en todas las áreas en los dos primeros ciclos de la educación escolar básica y en las áreas de especialidad del tercer ciclo. El núcleo *fundamental* incluye contenidos vinculados con la educación democrática, familiar y ambiental, transversales a toda la formación docente inicial.

A su vez, estos núcleos toman diferentes denominaciones y modos de organización en los Diseños Curriculares para la Formación Docente en las distintas especialidades (inicial, básica y media), que se presentan a continuación:

Peso relativo de cada campo

Profesorado para nivel inicial	Profesorado para educación básica	Profesorado para educación media
Formación general: 18, 48% (464 horas)	Campo de formación general: 31,6% (1.140 horas)	Formación general: 33,3%
Formación de la especialidad: 63,15% (2.176 horas)	Campo de formación instrumental: 13,8% (500 horas)	Formación específica: 66,6%
Formación compensatoria: 5,26% (112 horas)	Campo de formación didáctica específica: 41% (1.480 horas)	

Seminarios: 7,89% (90 horas)	Campo de la práctica profesional: 13,3% (489 horas) inicia en el 4º semestre	
Formación optativa: 5,26% (64 horas anuales)		

Los tres DC contemplan, al menos, tres tipos de *campos de formación*: formación general, formación específica y formación práctica, más allá de cómo se los denomine y la distribución de la carga horaria.

2.1.8. Tratamiento del campo de la práctica

La práctica profesional se concibe como un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación permanente que involucra un amplio y complejo abanico de competencias para el desempeño cotidiano del futuro docente. Se constituye, por lo tanto, en el eje vertebrador de toda la formación. Posibilita llevar a la práctica en contexto real los aprendizajes desarrollados en el instituto de formación docente o universidad, articulando la teoría, la investigación, la acción y la reflexión.

Al constituirse en un espacio curricular, promueve la utilización de los aprendizajes adquiridos en los restantes módulos, de modo que la intervención en la institución educativa se realice de forma paulatina, procesual y altamente técnica. Las competencias a desarrollar en la práctica profesional se focalizan en los siguientes aspectos:

- Planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, con atención de los principios metodológicos, psicológicos y de contextualización, basados en las teorías pedagógicas y didácticas asumidas.
- Uso de ambas lenguas oficiales en la interacción personal, profesional y social con los diferentes actores del contexto institucional y de aula.
- Construcción de una visión integral de la realidad, basada en la confrontación sistemática de la formación teórica con las dificultades concretas de las situaciones de enseñanza, en las diferentes modalidades y contextos educativos.

El siguiente cuadro sintetiza la progresión de los espacios de la formación práctica para cada uno de los profesorados. En todos los casos, la última instancia de práctica incluye la pasantía profesional.

Progresión de los espacios de la formación práctica en cada profesorado

Profesorado para nivel inicial	Profesorado para educación básica	Profesorado para educación media
Práctica Educativa I (Observación)	Práctica Profesional I	Proyecto Educativo Institucional
Práctica Educativa II (Metodología y práctica en el nivel para 0 a 3 años)	Práctica Profesional II	Proyecto Curricular Institucional
Práctica Educativa III (Metodología y práctica en el nivel para 3 a 5 años)	Práctica Profesional III (Pasantía)	Proyecto de Área
Práctica Educativa III (Metodología y práctica en el nivel preescolar)		Proyecto Áulico
Pasantía Profesional		

2.1.9. Instancias de articulación de los distintos campos de la formación y/o de las distintas unidades del currículum

Se señalan distintos aspectos que se incluyen bajo el concepto de *articulación*:

- El enfoque curricular basado en *competencias integrales*. Se define la competencia como la *integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol*.
- La articulación también es abordada en los DC en el ítem “Enfoque del currículum”, que expresa, de diferentes maneras, algún grado de articulación/integración de los distintos campos del saber. En efecto, en términos *epistemológicos*, aunque cada disciplina tiene un objeto de estudio propio, claramente delimitado, su tratamiento exige, necesariamente, la articulación con otros saberes y disciplinas. Los diseños plantean la puesta en práctica del principio de articulación en el marco de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en casi todos los componentes del currículum.
- Además, se plantean articulaciones entre las etapas de formación; programas y propuestas de evaluación, certificación y promoción; *estilos de funcionamiento y gestión institucional*.
- Como se dijo en el punto anterior, la *práctica* constituye un eje de articulación de las distintas unidades del currículum, para los tres DC objeto del análisis.
- Por último, la *FDI se articula con la FDC* en servicio.

2.1.10. Flexibilidad curricular (tanto a través de la inclusión de espacios de definición institucional como para los estudiantes, mediante materias electivas y/o créditos)

El proceso de *flexibilización curricular* puede orientar, entre otras cosas:

- el tránsito entre carreras que ofrece el Sistema de Formación del Educador, permitiendo la equiparación, convalidación u homologación entre programas de formación docente del país y del extranjero;
- la adecuación a las nuevas realidades económicas, políticas, sociales y legales del país, la región y el mundo;
- la aplicación del enfoque de intra, inter y transdisciplinariedad en el abordaje de las disciplinas, los ejes temáticos, las capacidades, temas y tópicos específicos de formación;
- la diversificación en cuanto a la selección, organización y distribución de capacidades, contenidos culturales, temáticos y problemáticos que forman el marco programático formativo de las carreras;
- la incorporación de las ofertas y demandas ocupacionales de las instituciones que trabajan con docentes formados con un perfil por competencias integrales;
- la incorporación permanente de los avances científicos y tecnológicos producidos en el ámbito nacional e internacional;
- la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, según sus intereses, necesidades y capacidades.

El DC para el profesorado de nivel inicial incluye la optatividad, ya que los estudiantes pueden optar hasta dos asignaturas del plan de estudios completo. El DC para el profesorado de la educación media enfatiza la participación de los estudiantes en la definición de su ruta de aprendizaje.

2.1.11. Tipo de unidades curriculares y dispositivos de formación

A continuación, se señalan ambos aspectos para cada uno de los profesorados; cabe destacar que los dispositivos de formación se contienen bajo el subtítulo “Implementación del currículum”:

Profesorado para el nivel inicial

Las unidades curriculares son 38, de las cuales 30 son asignaturas, 5 son espacios de práctica, y 3 son seminarios. La *metodología* en los procesos de formación de docentes de educación inicial implica procesos de enseñanza-aprendizaje, abordados desde un enfoque funcional, activo, participativo y experiencial. Se propone la permanente relación entre la teoría y la práctica por medio de la aplicación de procesos científicos, que generen estrategias de reflexión acción en el marco de la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados. Uno de los aspectos a

desarrollar en el alumno-educador es la *creatividad*, que constituye un rasgo inherente de la persona. El pensamiento creativo busca la generación y el descubrimiento de hechos, producción de ideas, definición de problemas, análisis, decisión y solución de los mismos.

Profesorado para la educación básica

El plan de estudios se compone de 27 asignaturas y 3 espacios de práctica profesional. Se sugiere incluir en las aulas aquellas experiencias educativas que promuevan: a. la interrelación teoría-práctica; b. la capacidad de resolver problemas en el desempeño de un rol; c. el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, se sugiere organizar salidas fuera de la institución educativa, en el contexto del desarrollo de las capacidades de cualquiera de las disciplinas.

Profesorado para la educación media

La cantidad total de unidades curriculares varía en función de los distintos profesorados. Los espacios curriculares destinados a la práctica profesional son 4 y las unidades modulares promedian 26. Se insiste en aplicar un enfoque investigativo, basado en el uso de evidencias científicas y en la investigación acción; también se sugiere incluir experiencias educativas que promuevan el desarrollo del pensamiento autónomo, creativo, crítico y divergente y estratégico.

2.1.12. Dispositivos de evaluación (de los sujetos estudiantes y del currículum)

La Dirección de Formación Docente cuenta con un diseño de evaluación del currículum en diálogo con los IFD. A partir de los resultados recogidos, los DC se ajustan y se efectúan nuevas formulaciones para un nuevo período de implementación en las instituciones formadoras de docentes. De allí su *carácter "experimental"* casi permanente.

En cuanto a los dispositivos de evaluación de los aprendizajes, en los distintos profesorados se sugieren bajo el subtítulo "Implementación del currículum". En todos los casos se observa una apuesta fuerte a la *evaluación formativa*.

2.1.13. Cómo se refiere a la problemática de los nuevos sujetos de la educación

El único DC que tematiza esta cuestión es el DC de profesorado de educación media. Incluye dos asignaturas sobre sujetos del aprendizaje dentro de la formación general. Aborda su desarrollo psicológico y estilos de aprendizaje; el conocimiento de su medio sociocultural, el análisis de la influencia de la diversidad cultural, de las habilidades y capacidades físicas sobre el aprendizaje, entre otras.

2.1.14. Condiciones para la implementación del currículum

No hay definiciones explícitas en la normativa analizada.

2.2. El caso de las universidades y el Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña

En las universidades, en razón de su autonomía, las propuestas curriculares relacionadas a carreras universitarias y de posgrado se aprueban en el Consejo Superior. En caso de que las universidades precisen implementar las carreras de profesorado, solicitan a la Dirección de Formación Docente los programas y son autorizados por resolución, estableciendo la cohorte correspondiente.

En su gran mayoría, los profesorado se articulan con las licenciaturas del nivel para el que forman y/o con licenciaturas en Ciencias de la Educación. A partir de la normativa curricular nacional, las instituciones elaboran un proyecto que ponen a consideración del Viceministerio de Formación Docente para su aprobación. El trayecto formativo completo se compone del siguiente modo: tres años de duración para la obtención del título de profesor y dos años más para el título de licenciatura.

La tendencia actual es reducir la formación “articulada” (profesorado más licenciatura) a cuatro años. Si bien se agrega un año de formación, no implica un aumento sensible de la carga horaria total del trayecto, que se promedia en 3.100 horas reloj (de 2.700 correspondiente a los profesorado).

En las entrevistas realizadas en el ámbito universitario, los directores de carreras afirman respetar las siguientes recomendaciones del MEC: carga horaria, cantidad de horas de práctica; diversidad de contextos de prácticas (en diferentes ciclos y modalidades educativas).

Cabe destacar que la Universidad Nacional de Asunción ofrece licenciaturas (Historia, Psicología, Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, que promedian 2.200 horas reloj) con la posibilidad de obtener una “salida lateral” para trabajar como profesor en el nivel medio. Los requisitos para obtener esa titulación son el cursado de las asignaturas Didáctica General y Especial y un año de práctica docente, con un total de 132 horas reloj.

Se observa una tendencia de las universidades públicas a concentrar su oferta en licenciaturas y profesorado que habilitan para la docencia en el nivel medio; en cambio, las privadas ofrecen una oferta de profesorado más amplia, que cubre los distintos niveles del sistema educativo.

El *Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña* (creado en 1968) está reconocido por Ley de la Nación N.º 1692 como una institución de educación superior, con facultad para otorgar títulos de pregrado, grado y postgrado. Ofrece formación docente para todos los niveles y en todas las áreas, además de una licenciatura en Ciencias de la Educación. El instituto cuenta con una reconocida trayectoria en el sistema educativo paraguayo y de trabajo colaborativo con el MEC. Al igual que las universidades,

tiene autonomía académica, aunque depende administrativamente del MEC. Desde 2012 ofrece licenciaturas (pasaron a título de grado de cuatro años), con mayor puntaje, denominadas carreras “articuladas” con los profesorados (anteriormente ofrecían profesorados de tres años, considerados de pregrado). Sus diseños curriculares mantienen *in totum* las características de la normativa nacional.

2.2.1. Algunas consideraciones generales acerca de la comparación entre la normativa nacional y las propuestas institucionales

- Años de *duración y carga horaria*: respetan los lineamientos nacionales.
- *Campos de formación*: si bien se identifican unidades curriculares vinculadas con los campos de formación, la distribución de los campos es muy desigual en los planes institucionales de formación para cada uno de los niveles.
- Tratamiento de la *práctica*: respetan la normativa nacional, excepto en el caso de la licenciatura en Matemática, que se distancia más de lo prescripto.

3. La formación docente continua en servicio

3.1. Características generales

El Decreto Reglamentario del Estatuto del Educador Profesional (Decreto N.º 468/2003) establece que el MEC garantizará la ejecución de programas de formación docente continua para todos los educadores del país, de carácter gratuito, con una carga mínima de 1.000 horas reloj (400 horas presenciales y 600 horas a distancia) para las ofertas de profesionalización y especialización. El MEC elabora los módulos y el IFD puede agregar algo propio según el perfil de los asistentes. Los educadores participantes serán evaluados conforme a la naturaleza de la temática desarrollada, debiendo aprobar satisfactoriamente para la acreditación (siendo esta uno de los requisitos para el ascenso en la carrera de educador, art. 7). Las personas que poseen título académico a nivel de grado o posgrado podrán ejercer la docencia en áreas afines a su especialidad en los distintos niveles educativos, previa habilitación pedagógica en cursos de formación no menores a 500 horas reloj de duración.

El MEC participa de la oferta de formación continua por medio del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña y del Sistema Nacional de Actualización Docente, el ente encargado de la formación en servicio. No existe una normativa nacional general, sino recomendaciones sobre modalidades y temas de formación, que se acompañan con la elaboración de módulos de contenidos mínimos. Se habilita también a los IFD a ofrecer otros cursos alternativos, con menor puntaje, en vistas al reconocimiento de la carrera docente.

En las entrevistas realizadas a directores de IFD, se señala que existe una competencia “desleal” en la FDC por parte de los institutos privados y universidades privadas, que brindan títulos similares en un menor tiempo y en una modalidad totalmente virtual. Si bien el arancel en los establecimientos privados es superior, los estudiantes logran antes obtener el título (lo que reduce el costo). Los IFD públicos están obligados a organizar la oferta en forma presencial y a distancia, con mayores requisitos de cursada, con asistencia al 80% de las clases).

La formación docente continua se organiza en diferentes *modalidades*:

- *Capacitación*: cursos o talleres destinados a desarrollar habilidades y destrezas que permiten a los docentes fortalecer aspectos específicos del trabajo académico, tales como la evaluación, la didáctica o la investigación, entre otros. Ellos son diseñados por las instituciones habilitadas.
- *Actualización*: cursos que buscan incorporar competencias pedagógicas innovadoras, y actualizar a los docentes.
- *Profesionalización*: cursos dirigidos a docentes bachilleres y titulados que no tienen el perfil en el área o ciclo de su desempeño profesional. Este curso es homólogo al de profesorado.
- *Especialización*: cursos realizados con posterioridad a la obtención de un título terciario; permiten al profesional especializarse en su campo o en nuevas competencias, otorgándole una nueva calificación profesional (de ese modo, el título de especialista posibilita ampliar el perfil profesional de los educadores).

Estas modalidades de formación continua cobran una particular relevancia debido a la interrupción de la formación docente inicial para la educación básica y la baja matrícula que aspira a la formación docente para el nivel medio.

Temas sugeridos por el MEC para cada modalidad

Profesionalizaciones	Especializaciones	Capacitaciones y campañas nacionales
En educación inicial	En Educación Inicial	Curso de Habilitación para Agentes Educativos de Educación Inicial – No Formal – Radial
Para escuelas indígenas	Para docentes sin perfil que ejercen en el tercer ciclo (cohorte 2011-2012).	Campaña Nacional de Apoyo Pedagógico a Docentes y Directores en Servicio 2010, 2011, 2012

Ciencias Básicas (educación media y tercer ciclo)	Ciencias Sociales y Ciudadanas	Campaña Nacional 2010: lengua para todos los niveles
Educación Física (educación media y tercer ciclo)	Lengua y Literatura Castellana y Guaraní	Campaña Nacional 2011: evaluación de los aprendizajes para básica y media
Matemática (educación media y tercer ciclo)	Gestión Educativa	Campaña Nacional 2013: currículum de media y gestión institucional para directivos
Ciencias Sociales (educación media y tercer ciclo)	Evaluación Educativa	
Lengua y Literatura Castellana y Guaraní (educación media y tercer ciclo)	Evaluación Institucional	
Educación Artística (educación media y tercer ciclo)	Metodología de la Investigación	
Lengua Extranjera (Inglés) (educación media)	Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible	
Trabajo y Tecnología (tercer ciclo)	Desarrollo Personal y Social con énfasis en Orientación y Tutoría	
Formación Pedagógica: habilitación pedagógica para profesores universitarios sin título específico		

Cabe destacar además, como se señaló más arriba, que desde 2010 se lanzó la Campaña Nacional de Capacitación Docente (para todos los niveles), que involucra a los IFD de todo el país.

3.2. Análisis de la FDC en servicio

a) Norma que regula la FDC, año de aprobación, número de resolución; nivel de gobierno (nacional, provincial): el Reglamento N.º 468/2003 establece que el MEC garantizará la ejecución de programas de formación docente continua para todos los educadores del país.

El DC de la FDI para la educación inicial (marco experimental 2006-2008) regula el trayecto formativo para dos instancias de la formación docente continua: la profesionalización docente a distancia en educación inicial (para bachilleres en ejercicio) y la especialización de docentes en educación inicial (postítulo).

b) Instituciones oferentes: ISE e IFD de tercer nivel. Las universidades (públicas y privadas) también ofrecen formación continua en servicio, en menor medida.

c) Distribución territorial de la oferta de FDC: corresponde a los ISE, IFD y universidades.

d) Financiamiento, pago de aranceles y gratuidad: el pago de aranceles varía según las instituciones. La participación de los docentes en las campañas nacionales es gratuita.

e) Duración en horas reloj y en semanas o cuatrimestres: en los niveles de capacitación y actualización, la duración de los cursos es variable; en cambio, para los niveles de profesionalización y especialización el mínimo es de 1.000 horas reloj (400 presenciales y 600 a distancia). Las universidades privadas y algunos IFD de gestión privada tienen esta oferta totalmente virtualizada. La tendencia de los ISE y universidades es incorporar un nuevo tipo de formación de profesores “articulada” con licenciaturas en Ciencias de la Educación o de los distintos niveles educativos, que dan más puntaje y se obtiene con un solo año más de formación.

f) Modalidad de cursada y dictado: presencial, semipresencial, virtual, combinado: se respondió en el punto anterior.

g) Destinatarios: a quiénes están dirigidas las propuestas de FDC (docentes de qué nivel, régimen, modalidad, tipos de escuela, roles o funciones que desempeñan o que se pretenden formar): las propuestas tienen distintos destinatarios: las capacitaciones y actualizaciones están destinadas a los docentes y directivos en ejercicio de la profesión. La habilitación pedagógica se ofrece a profesores universitarios sin título específico. La oferta de profundización está destinada a bachilleres que ejercen la docencia sin poseer título habilitante, situación muy generalizada en el nivel inicial, menos en la educación básica y casi nula en la educación media. Las especializaciones están destinadas a docentes con título, en ejercicio de la profesión.

h) Seguimiento y evaluación de los programas o resultados de la FDC: desde el MEC no se registran acciones previstas acciones en esta línea.

i) Tipo de dispositivo formativo: cursos, seminarios, talleres, formación centrada en la escuela, acompañamiento pedagógico, postítulos, ateneos, conferencias, etc.: las capacitaciones, actualizaciones y habilitaciones pedagógicas adoptan el formato de curso. Las profundizaciones son cursos pero con

instancias de trabajo en las escuelas. Las especializaciones adoptan la forma de postítulo, igual que las licenciaturas “articuladas” con los profesorados.

j) Áreas temáticas de la FDC: las profesionalizaciones y las habilitaciones pedagógicas se focalizan en el nivel (inicial y básica) y en áreas de conocimiento (básica y media). Además, se ofrece profesionalización para escuelas indígenas; Trabajo y Tecnología. Las especializaciones se orientan a áreas de conocimiento y temas/problemas de la gestión de la enseñanza y de la gestión institucional; también a temas transversales del currículum y a la formación en Metodología de la Investigación. A partir de 2010 se ofrecieron cursos de Habilitación para Agentes Educativos de Educación Inicial – No Formal – Radial, así como campañas nacionales de apoyo pedagógico a docentes y directores en servicio. Los temas abordados en las campañas nacionales fueron los siguientes: Lengua para todos los niveles (2010); Evaluación de los aprendizajes para básica y media (2011); Currículum de media y gestión institucional para directivos (2013).

k) Diálogo con los problemas de la FDC: en las entrevistas realizadas se señala que la carga horaria de la oferta de FDC era de 2.240 horas y que el MEC la redujo a 1.000 horas, con el mismo perfil de salida. Dicha situación hace difícil la enseñanza de las asignaturas necesarias en las ofertas de especialización y profundización, en 400 horas presenciales.

Las ofertas de FDC se han elaborado en total articulación con las propuestas de formación para la FDI.

Si bien el MEC diseña los rasgos generales de las propuestas de FDC, no existen mecanismos de seguimiento y evaluación de ellas. No se han observado dispositivos de formación que interpelen el campo de las prácticas profesionales de los docentes.

Uruguay

1. La formación docente en el sistema educativo uruguayo

La educación en Uruguay se rige por la Ley General N.º 18437 sancionada en diciembre de 2008, que la concibe como derecho humano fundamental garantizado por el Estado para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (art. 1), y como “bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (art. 2). El Sistema Nacional de Educación “es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (art. 20), y está conformado por los niveles de educación: *(I) inicial, (II) primario, (III) medio básico y superior, y (IV) terciario*, que incluye, por un lado, cursos

técnicos, tecnicaturas y educación tecnológica superior, y por otro, la formación en educación con carácter universitario y la educación universitaria de grado, y el último nivel (*V*) correspondiente a la *educación de posgrado*. La formación docente se incluye en el nivel terciario de educación superior.

El artículo 31 de la ley establece que *la formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de Educación Física y educadores sociales, así como otras modalidades de formación que el Sistema Nacional de Educación requiera*. De este modo, a partir de esta ley *la formación de docentes comienza a transitar su ingreso al nivel universitario*, si bien esta nueva disposición aún no se ha concretado. Prácticamente toda la formación de maestros y profesores se ubica aún en el nivel superior, pero no en instituciones universitarias (a excepción de un par de privadas recientemente habilitadas para dictar carreras docentes), ya que se encuentra en tratamiento parlamentario el debate de las leyes correspondientes a la creación de la universidad o el Instituto Universitario de Educación que asumirá dichas funciones.

No obstante existir una reducida oferta privada, el subsistema de formación docente de Uruguay presenta una fuerte tradición pública y centralizada. Está constituido por 32 centros que dependen de ANEP, de los cuales 31 brindan formación de grado o inicial, en los que se diferencian los siguientes tipos de institución, según su lugar de radicación, origen histórico y momentos de creación:

- Instituto Normal de Montevideo (forma maestros de nivel inicial y primario).
- Instituto de Profesorado Artigas de Montevideo (dicta profesorado para las distintas disciplinas del secundario).
- Instituto Nacional de Educación Técnica de Montevideo (forma profesores en esta modalidad).
- 22 institutos de formación docente en el interior del país (forman maestros y están localizados en las ciudades capitales de los departamentos).
- Seis centros regionales de formación de profesores secundarios.

Esta estructura se completa con el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan Pivel Devoto con sede en Montevideo, dedicado a canalizar las funciones de capacitación y formación continua de los docentes uruguayos.

Para la formación inicial de grado existe además una reducida oferta del sector privado, habilitada en 2008 por la ANEP, a excepción del Instituto María Auxiliadora, el único que forma docentes desde 1905.³⁵ La oferta privada

³⁵ Durante muchos años el Instituto María Auxiliadora no estuvo autorizado para emitir títulos docentes y sus alumnas rendían en calidad de libres en la Normal de Montevideo.

está constituida por dos institutos superiores y dos universidades; tres de estas instituciones ofrecen únicamente carreras de magisterio y una de las universidades dicta además especialidades del profesorado de secundaria. Los establecimientos privados se rigen por los mismos planes y la normativa que la formación docente pública dependiente de ANEP, y quedan bajo la adscripción de un instituto público para su funcionamiento y supervisión.

2. La formación docente inicial

2.1. La norma y lo que regula

El currículum analizado se denomina Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), aprobado mediante Acta N.º 63 el 18 de octubre de 2007; entró en vigencia para las cohortes 2008, por lo que el documento es conocido como “SUNFD 2008”.

El SUNFD regula e integra en un mismo marco normativo-curricular los diferentes planes de formación de educadores existentes para los distintos niveles y modalidades del sistema, a saber: maestros de educación inicial, primaria, profesores de secundaria básica y superior en la modalidad general y tecnológica. En el caso de la formación de profesores secundarios, existen 16 especialidades disciplinares diferentes, mientras que los docentes técnicos se forman en cuatro especialidades.³⁶ Existe además en el país la carrera de Educador Social, actualmente concebida como una de las especialidades de la formación docente, aunque sus inicios datan de 1989 en el marco de los organismos vinculados con las problemáticas de la niñez y adolescencia; el último plan de estudios fue modificado en 2011.

El documento presenta un carácter general, por lo que es considerado como el Primer Nivel de Concreción Curricular: establece los fundamentos, los perfiles de los egresados de cada carrera, la malla curricular y el listado de asignaturas con su respectiva carga horaria, así como los criterios básicos de la evaluación. El documento contiene otros capítulos referidos a normativas más específicas: reglamentaciones sobre derechos y deberes de los estudiantes; requisitos y condiciones de ingreso a las carreras de formación docente; duración de los cursos y del ciclo lectivo; porcentajes de asistencia obligatoria y justificación de inasistencias; escala, procedimientos y calendarios de evaluaciones y exámenes y especificidades de evaluación/aprobación de ciertas materias; solicitud de pase entre establecimientos; disposiciones para el cursado en las modalidades semipresencial y semilibre.

A partir de 1977 fue autorizado por el CODICEN para formas maestras.

³⁶ Estas son: Mecánica Industrial, Automotriz, Electrotecnia y Electrónica. Los planes correspondientes a la formación docente técnica han sido excluidos del corpus de este estudio, ya que a los fines comparativos y en el marco de los objetivos propuestos, el trabajo se ha centrado en el análisis de la formación de docentes de primaria y de las disciplinas generales y comunes a las diferentes modalidades u orientaciones del nivel secundario.

En segundo término, se han relevado algunos de los programas de las asignaturas correspondientes a la formación de maestros primarios y de especialidades del profesorado de secundaria. Estos contenidos no se encuentran especificados en el SUNFD, en virtud de su concepción como primer nivel de concreción curricular. Por tal motivo, se han analizado programas correspondientes al Segundo Nivel de Concreción Curricular, en los que se establecen los objetivos, los contenidos y la bibliografía correspondiente a cada espacio curricular definido en los planes.

2.2. Niveles de concreción curricular

En el caso de Uruguay no es pertinente aplicar esta categoría de análisis, ya que toda la formación docente es de carácter nacional y centralizada, por lo que los documentos curriculares, planes y programas de asignaturas son los elaborados por el Consejo de Formación en Educación, órgano de ANEP a cargo de planificar, coordinar y orientar las políticas docentes y del cual dependen los institutos de formación.

2.3. Finalidades de la norma/documento curricular y de la formación docente

El SUNFD identifica como problemas de la formación docente: la dispersión de planes y programas y la fragmentación curricular, fundamentalmente observadas en las carreras del profesorado de enseñanza media. Por otra parte, se plantea la necesidad de aproximar la formación docente a la realidad uruguaya y mundial, adecuándola a los tiempos actuales. Se trata de fortalecer a los docentes para que la educación y las escuelas desempeñen un papel clave y estratégico en la construcción de la ciudadanía y de una sociedad con mayor justicia social, donde los niños y jóvenes ejerzan plenamente la igualdad de derechos y de oportunidades.

El documento se propone recomponer la unidad de fines y objetivos de la formación docente para darle el estatus y la coherencia académica adecuadas, valorando el pasaje de un sistema rígido, de bloques estancos y separados, a otro flexible y una mayor autonomía de las instituciones, que las habilite al debate crítico y a la elaboración de propuestas, en el marco de un sistema que las apoye y vincule.

2.4. Cómo se construyó la norma

El Sistema Único Nacional de Formación Docente fue realizado mediante un proceso participativo y deliberativo iniciado en 2005, que contó con el trabajo de siete comisiones formadas de manera plural, con representantes de las asambleas técnico-docentes, estudiantiles y directores de las instituciones formadoras. Cada comisión se constituyó manteniendo la diferenciación por niveles o especialidades educativas para los que se forman docentes (magisterio, técnico-tecnológica, profesorado secundario, posgrados). A estas se agregaron otras tres comisiones: una de tronco común que abordó la formación en Ciencias de la Educación, general a todas las carreras; otra

referida a las funciones de investigación, coordinación y extensión, vinculada con la creación y organización de departamentos académicos; la tercera, de currículum, evaluación y normativa. Se realizaron encuentros nacionales de directores, docentes y estudiantes. Las consideraciones y propuestas por cada comisión de trabajo fueron recogidas por la Comisión Central y sus acuerdos vertidos en el Documento Curricular.

2.5. Concepción de docente y trabajo docente

La docencia es concebida como una profesión con un “alto grado de especificidad y complejidad”, los docentes no solo deben saber qué enseñar sino también a quiénes, y conocer las realidades de sus alumnos, con capacidad para actuar en diversos contextos educativos. Para ello será necesario producir algunas rupturas, revisar los esquemas que mantienen anclada la formación a una “matriz normalista”.

En los “fundamentos epistemológicos”, el documento plantea dos ejes que conforman la profesión docente, estos son: (I) el manejo de los conocimientos disciplinares, vista la necesidad de que el docente tenga un dominio del saber disciplinar y conozca la estructura epistemológica de la materia que enseña; (II) el dominio de conocimientos que les permitan a alumnos específicos el aprendizaje, lo que requiere un saber acerca de qué necesitan, qué desean y cómo estos pueden aprender. Por lo tanto, la formación docente deberá integrar ambas dimensiones: el saber disciplinar y el saber enseñar. Se añade además, (III) la investigación como tercera dimensión o aspecto clave de la formación.

La FD se entiende como un proceso permanente, en el que la formación de grado debe generar en el futuro docente la conciencia y la necesidad de continuar perfeccionándose. Así, se propone fomentar el análisis de la práctica a través de la investigación y entender la formación como un proceso continuo que abarca cursos de grado, posgrado y actualizaciones permanentes, con empleo de metodologías participativas, dinámicas y programas flexibles que permiten establecer vínculos con otros ámbitos de la cultura e instituciones de nivel superior.

2.6. Perfil docente

El perfil del egresado se define en torno a tres dimensiones: socio-profesional, académica y ética. La primera presenta mayor desarrollo en el documento en cuanto al tipo de capacidades y rasgos que se adscriben a la tarea docente. Al respecto se habla de un docente crítico, deliberativo, protagonista, conocedor de la realidad socioeconómica de su país y comprometido con sus estudiantes, cuyo trabajo trasciende el aula al involucrarse con la sociedad y la elaboración e implementación de políticas educativas.

En cuanto a la dimensión académica, más breve que la anterior, se perfila a un docente con una formación sólida en Ciencias de la Educación, articulada con su campo disciplinar/materia de enseñanza; formado en la

didáctica y la práctica docente, que analiza sus prácticas, conoce la estructura epistemológica del saber disciplinar y asume su formación como un proceso permanente. En la dimensión ética el docente se prefigura como un sujeto autónomo, que decide y delibera, con compromiso político social y solidario.

2.7. Duración del plan de estudios en años y horas reloj

Todos los planes tienen una extensión de cuatro años, si bien su duración en horas reloj es dispar. La formación de magisterio ocupa el primer lugar, con un total de 3.255 horas frente a las 2.600 que presentan aproximadamente los planes de profesorado. Es decir, posee un cuarto más de carga horaria, fundamentalmente debido al mayor peso otorgado a la práctica docente en la formación de maestros primarios.

La formación de magisterio alcanza 155 horas cátedra semanales a lo largo de los cuatro años de estudio; en cambio, la carga horaria semanal de profesores se ubica entre las 121 y las 128 horas, según las especialidades.

El total de unidades o espacios curriculares específicos de los profesorado de secundario es variable, pero su carga horaria de cursado semanal se mantiene entre las 76 y las 80 horas. El número de materias del Núcleo de Formación Específica del plan de Biología, Geografía y Literatura se ubica en el rango de las 26 a las 28; Historia registra un leve aumento (más de 29), siendo más reducido el profesorado de Matemática, con 15 materias. En todos los casos deben agregarse las 18 asignaturas y el seminario del núcleo profesional común.

Las carreras se pueden cursar a través de tres modalidades:

- Presencial: el estudiante asiste durante toda su formación a clase de manera regular.
- Semipresencial: se cursa el Núcleo Profesional Común en el instituto de su departamento y las asignaturas específicas se cursan en la modalidad a distancia, a través de una plataforma virtual.
- Semilibre: el estudiante realiza el Núcleo Profesional Común en el instituto de su departamento y rinde libre las asignaturas específicas en el instituto por el cual opta; por ello, este instituto deberá 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.

2.8. Organización de los campos de la formación

El único campo que se encuentra claramente delimitado en el SUNFD, y que es común a todas las carreras docentes, es el denominado Núcleo de Formación Profesional Común, el único que contiene un breve desarrollo respecto de sus alcances, figurando como una subestructura específica dentro del plan. Los otros núcleos del Plan de maestros son la Unidad Didáctica Práctica Docente y la Formación Específica.

Por su parte, y de acuerdo con el análisis de la malla curricular, el núcleo de la “*formación general*” en el plan de maestros primarios se corresponde con las asignaturas básicas de las disciplinas que conforman el currículum del nivel: Matemática, Lengua, Físico-Química, Biología, Historia, Geografía, Educación y Lenguajes Artísticos. En cambio, el núcleo de “*profundización*” se desarrolla a través de seminarios y talleres y solo forma parte de la carrera de maestros primarios. En este caso, algunos de los seminarios y talleres más frecuentes son Educación Rural, Higiene y Salud, Historia de la Formación Docente, Derechos Humanos, Sexualidad, Dificultades del Aprendizaje, Psicomotricidad.

El análisis del Acta N.º 90 que rige el Plan de Maestros de Primaria (sancionada posteriormente, en diciembre de 2009) muestra la constitución de los siguientes campos:

- Núcleo de Formación Profesional Común³⁷
- Núcleo de Formación General: Asignaturas Básicas de Formación³⁸
- Núcleo de Didáctica y Práctica Docente³⁹
- Núcleo de Profundización⁴⁰

Por su parte, el Plan 2011 de la carrera de Educadores Sociales delimita claramente y caracteriza cuatro núcleos de la formación, estos son: el núcleo profesional común; núcleo de formación específico; núcleo de práctica preprofesional, y núcleo de materias optativas o elegibles. En consecuencia, puede afirmarse que los campos no son exactamente los mismos o coincidentes para todos los planes de la formación docente uruguaya.

2.9. Tratamiento de la práctica

En la formación de maestros primarios la práctica docente se encuentra integrada a la formación didáctica general, constituyendo parte del núcleo “Didáctica y Práctica Docente” e integrada desde hace tiempo a partir del primer año. En la formación del profesorado de secundaria, forma parte del Núcleo Específico y se incorpora por primera vez (respecto de planes

³⁷ Este núcleo está constituido por las materias de fundamentación pedagógica propias del campo de las Ciencias de la Educación, entre ellas: Pedagogía, Sociología, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Historia de la Educación, Investigación Educativa, Filosofía de la Educación.

³⁸ Las asignaturas básicas se corresponden con las denominadas disciplinas o contenidos curriculares de enseñanza: Matemática, Lengua, Físico-Química, Historia, Geografía, Lenguajes Artísticos, Biología, Literatura.

³⁹ Constituido por las didácticas generales y la práctica docente de intervención en las escuelas.

⁴⁰ Se desarrolla a través de seminarios y talleres, por ejemplo: Educación Rural, Higiene y Salud, Historia de la Formación Docente, Derechos Humanos, Sexualidad, Dificultades del Aprendizaje, Psicomotricidad.

anteriores) al primer año de los planes de estudio a través de la asignatura Introducción a la Didáctica.

En el plan de primaria la carga horaria de práctica aumenta progresivamente, alcanzando un total de 1.240 horas reloj. En primer año su incidencia es bastante baja y no implica una concurrencia frecuente a las escuelas, sino que constituye un primer acercamiento, de carácter general a las instituciones educativas. A partir del segundo y tercer año, la asistencia a las escuelas de práctica designadas especialmente es supervisada por el director de la escuela (que se desempeña asimismo como profesor de la asignatura Didáctica en el Instituto); en cuarto año se aumenta en un día semanal la carga horaria de práctica. En tercer año la práctica puede realizarse en escuelas de contexto crítico o comunes; el director de las Escuelas de Práctica es, además, profesor del Taller de Análisis Pedagógico de la Práctica. En los dos últimos años se ofrecen talleres de profundización de la práctica con el objetivo de cubrir la ausencia de las didácticas específicas de las asignaturas en el plan de estudios (Lengua, Matemática, Biología, Físico-Química, Historia y Geografía). Un aspecto singular del desarrollo de las prácticas en el plan de magisterio del Uruguay radica en el hecho de que el profesor de Didáctica y Práctica Docente ejerce además como director de la Escuela de Práctica, a la vez que estas instituciones están supervisadas por inspectores específicos.

Para los planes de profesorado, según el tipo de formación, especialidad y año que curse el estudiante y en el cual realiza la práctica, la carga horaria de este espacio curricular puede ser muy variable, siendo más reducida que la de maestros primarios. Si se estima una carga promedio de 3 horas cátedra por semana, de 45 minutos cada una, durante 32 semanas al año, se obtendrían entre segundo y tercer año 288 horas cátedra de práctica docente, cuatro veces menos que en el caso de primaria. Tales magnitudes tienden a mantener las históricas diferencias entre ambas formaciones.

2.10. Instancias de articulación y flexibilidad curricular

En el SUNFD no se explicitan instancias de articulación entre los diversos núcleos de la formación docente. Probablemente, los denominados talleres de profundización de la práctica de las didácticas específicas de las diferentes asignaturas del plan de maestros primarios puedan actuar, de hecho, como ámbitos de integración y articulación de la didáctica general, la práctica y la formación general en las disciplinas de enseñanza.

Por otra parte, se espera que la Unidad Didáctica y Práctica Docente integre el conjunto de saberes y herramientas aprendidas; no obstante, según informantes consultados, pareciera que este propósito se concreta en el caso de la formación de docentes primarios, siendo más difícil de lograr en los planes de profesorado secundario. Puede destacarse que podría actuar en este mismo sentido el Espacio Curricular de Integración (ECI) del Profesorado en Ciencias Biológicas, dictado conjuntamente por profesores

de varias asignaturas, al igual que el espacio Trabajo de Campo del plan de Geografía, incluido en cada uno de los cuatro años de estudio.

Tampoco se hallaron indicadores de *flexibilidad curricular* en la propuesta analizada; no se incluyen, por ejemplo, espacios de definición institucional, ni optativos para los estudiantes (materias electivas y/o créditos). La excepción es el Plan 2011 de la carrera de Educador Social, que presenta itinerarios diferenciados con un 8,5% de materias optativas y otras elegibles, que los estudiantes pueden escoger entre la oferta de otras carreras e instituciones, una vez realizados los acuerdos correspondientes; cuenta para ello con la orientación de un profesor de la carrera.

2.11. Dispositivos de formación

La problemática de los dispositivos de formación propiamente dichos no son desarrollados en el Documento Curricular, si bien se realizan algunas consideraciones sobre esta dimensión curricular en el apartado referido a los criterios de evaluación de los estudiantes. No obstante, las mallas curriculares presentan distintas propuestas y denominaciones que aluden a formas de organización, dinámicas y dispositivos diversos. En general las variantes más usadas del plan son:

- Asignaturas teóricas
- Asignaturas teórico-prácticas
- Seminario-taller
- Taller

En el caso de algunas especialidades de secundaria existen dispositivos singulares, vinculados con la formación de la disciplina, tales como el Espacio Curricular de Integración del profesorado de Biología y la materia Trabajo de Campo (plan de Geografía), ya mencionados con anterioridad.

El Documento no contiene orientaciones respecto del discurso instruccional o las formas de organización de los contenidos; por lo tanto, no se especifican ejes, bloques, interrogantes o problemas a partir de los cuales organizar o articular las asignaturas. Tampoco se avanza con sugerencias respecto de los modelos y dispositivos propuestos, las experiencias o prácticas formativas que deberán atravesar los estudiantes.

2.12. Formas y criterios de evaluación

El SUNFD propone una evaluación dirigida a la comprensión de los estudiantes y no solo a la medición frente a la fuerte tradición existente en la toma del examen final y la sobrevaloración que se le otorga a los resultados, por encima de los procesos. Se enuncian nuevas formas de evaluar, entre las que se mencionan: los trabajos monográficos y la defensa de proyectos, las carpetas o bitácoras, los informes de investigación, los trabajos de campo y prácticos, las fichas bibliográficas, las reseñas, etc.

Como criterio general se enuncia que los instrumentos y formas de evaluar tienen que ser coherentes con las formas de trabajo a desarrollar en el aula. La evaluación no debe convertirse en “un filtro”, por el contrario debería integrar las miradas del docente, de la autoevaluación de los estudiantes y de la coevaluación de grupos y subgrupos.

Los seminarios se aprueban con la presentación de un trabajo final y los talleres, con una producción individual o grupal de no más de tres estudiantes. Todas las asignaturas —excepto Didáctica Práctica Docente— pueden ser promocionadas sin examen final, si es que el estudiante aprueba con un promedio de 9 o más puntos y notas parciales no inferiores a 6 (sobre un total de 12 puntos).

La Unidad Didáctica Práctica Docente de segundo y tercer año consta de una evaluación con dos instancias, una presencial teórica y otra práctica. Una vez finalizadas y aprobadas todas las materias del plan, el alumno deberá rendir examen de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica, que consiste en la defensa ante tribunal de un trabajo académico (orientado por el docente de la asignatura más un tutor elegido por el estudiante). El trabajo consiste en la integración de los aportes teóricos de la formación en la resolución de un “problema de la profesión docente”.

Respecto de los mecanismos de seguimiento y evaluación del propio plan, el documento los incluye, pero es muy escueto al precisar los alcances, los procedimientos, los órganos o la periodicidad. Al respecto establece que “la DFPD realizará un seguimiento y evaluación del nuevo plan a efectos de su posible revisión. Con tal fin se crearán grupos de trabajo que elevarán un informe anual” (p. 116).

2.13. La problemática de los nuevos sujetos y contextos de la educación

No se registra un espacio o unidad curricular específica en la cual se aborde la cuestión de los nuevos sujetos y contextos educativos, pero se considera la realización de la práctica docente en escuelas de diversos contextos; particularmente a partir de tercer año se propone que esta se realice en instituciones de contexto crítico; en el cuarto año de la formación de maestros primarios hay un Taller de Educación Rural. En la malla curricular del SUNFD, anterior a las modificaciones efectuadas para la cohorte 2010, se organizaba en cuarto año un taller o seminario de Educación en Contextos Diversos (luego suprimido del Plan).

Por último, esta cuestión recibe un abordaje específico y puntual en la carrera de Educador Social, cuyo perfil y propósitos son preparar docentes que puedan acompañar los procesos educativos de los individuos o grupos en situación de vulnerabilidad de sus derechos. Propone el trabajo desde un enfoque de la pedagogía social en el marco de las prácticas educativas en distintos ámbitos e instituciones, sean estas de tipo escolar u otras, generando vínculos pedagógicos, encuentros de los sujetos con contenidos

culturales, con otros sujetos y entornos sociales diversos; la generación de contextos educativos en diversidad de escenarios sociales; la transmisión de conocimientos, habilidades y/o formas diversas de trato y relación social.

Los educadores sociales se desempeñan en programas puntuales para niños y adolescentes en situación de calle; en ocasiones, en escuelas de tiempo completo, internados, centros juveniles diurnos, instituciones de protección de niños y adolescentes, centros de privación de libertad de adolescentes, cárceles de adultos, etc. Entre los específicamente educativos cabe mencionar, entre otros, el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, el Programa Aulas Comunitarias. Sin embargo, persiste la problemática de la formación para la diversidad cultural y el trabajo en contextos difíciles con los docentes comunes, tanto de primaria como de secundaria.

2.14. Condiciones para la implementación del plan de estudios

Entre las recomendaciones realizadas por las diversas comisiones que trabajaron en la discusión y formulación del SUNFD, se mencionan la necesidad de democratizar el funcionamiento de las instituciones, basándose en los principios de autonomía, cogobierno; transformar los procedimientos administrativos y construir modalidades de funcionamiento más próximas a un carácter universitario. Asimismo se identifica la exigencia del desarrollo profesional permanente del cuerpo docente y la ampliación de sus funciones hacia las tareas no solo de enseñanza, sino también de investigación y extensión. En este marco se plantea que los formadores dispongan en los institutos de una mayor dedicación horaria, así como la creación de departamentos académicos a nivel nacional y regional (en todo el país) que nucleen a formadores que preparan docentes para los distintos niveles del sistema educativo. Estos departamentos deberán asumir funciones de docencia, investigación y extensión, específicos de la formación docente, con vistas a lograr una institucionalidad de carácter universitario.

Cada departamento nacional⁴¹ se dividirá en un máximo de seis departamentos, cada uno de los cuales aglutinará a los docentes de su región, para consolidar el nivel zonal de la gestión y actuar a su vez como referentes para el desarrollo profesional de los docentes de los distintos subsistemas y niveles. A tal fin, se crea un cargo de coordinador nacional por departamento que dependerá de la DFPD (actualmente del CFE). Estos departamentos ya se encuentran en funcionamiento.

⁴¹ El SUNFD propone la creación de 12 departamentos por campos disciplinares, algunos nuclean a profesores de distintas asignaturas de los planes de la formación docente: áreas Sociológica, Psicológica, Filosófico-Histórico-Pedagógica, Mecánica Industrial y Automotriz, Electrónica y Electrotecnia, Informática, Ciencias Biológicas, Matemática, Historia, Filosofía, Geografía, Lenguas Extranjeras. Quedan sujetas a definición en próximas instancias la creación de los departamentos de Físico-Química-Astronomía; Sociología-Derecho; Español-Literatura; Arte y Expresiones; Didáctica y Práctica Docente.

Por último, cabe destacar que para garantizar la participación de los formadores de docentes en los nuevos departamentos creados, el SUNFD asigna horas de sala docente a aquellos profesores de institutos a cargo de asignaturas anuales y/o semestrales, que todavía no las tenían asignadas. Esas horas se pagan como las de docencia directa, siguiendo un esquema de asignación acorde con la carga horaria que posee cada docente.

3. La formación docente continua

3.1. Características generales de la oferta de FDC y su regulación

La formación permanente y de posgrado de Uruguay se considera como un “derecho que el Estado debe garantizar” y, de manera concomitante, un compromiso que los docentes deben asumir (SUNFD 2007) “en el marco de la formación permanente, como derecho y a la vez requisito para la construcción de una auténtica profesionalidad docente”.⁴² La normativa referida a la organización de la formación docente continua se encuentra en los siguientes documentos y reglamentos:

- Artículo N.º 32, la Ley General de Educación N.º 18437 establece que los cursos de posgrado pueden ser de tres tipos (especialización, diplomaturas, maestría o doctorado).
- Acta N.º 31, Res. 22 de ANEP, 19 de mayo de 2009: aprueba el *Reglamento para los Diplomas, Especializaciones y las Maestrías dependientes del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores*.
- *Convenio entre la Universidad de la República y la ANEP* (29 de julio de 2009) para el desarrollo conjunto de programas de formación de posgrado.

Además, el Acta N.º 30, Res. 25 de mayo de 2005, constituye un antecedente importante de la política de formación continua de la actual gestión educativa, que plantea la integración de todo el sistema de formación docente terciaria bajo una misma administración. En relación con la formación continua propone que el acceso a los estudios de posgrado son “una antigua aspiración tanto de los maestros como de los profesores titulados de enseñanza media, manifestada reiteradamente por sus respectivas Asambleas Técnico-Docentes, igual que por los gremios”. En este marco, el acta considera que la ANEP “debe brindar a sus docentes titulados la posibilidad de acceder a estudios de posgrado, en beneficio de la creación de un cuerpo académico de alto nivel y de los educandos a su cargo”. Además esta política se fundamenta en la incorporación del país al Mercosur y sus acuerdos educativos sobre las equivalencias de títulos profesionales (punto 3 del considerando XI).

⁴² Información tomada del sitio del CEIP-ANEP: <<http://www.cep.edu.uy/index.php/departamentos/formacion>>.

El SUNFD (2007) solicita que se avance en la generación de una nueva normativa, que habilite a la ANEP a expedir títulos de cuarto nivel, es decir, de posgrado (actualmente solo competencia de las universidades). Los *tres niveles o tipos de estudios de posgrado* que se establecen, según su duración, son:

- La especialización y/o diploma en educación
- La maestrías en educación
- El doctorado en educación

Además, se proponen tres “modalidades” de *formación permanente para los docentes*, diferenciadas por el carácter de la evaluación y la acreditación que deben cumplimentar los participantes: *los cursos de actualización*, destinados a la actualización en un campo de saber disciplinar o de la realidad educativa (por ejemplo, las nuevas tecnologías de la comunicación); *los cursos de perfeccionamiento*, de objetivos similares a los anteriores, aunque deben contar “con evaluación” para ser acreditados, y *las jornadas académicas*, los congresos o los talleres que no requieren evaluación

El *Reglamento para los Diplomas, Especializaciones y las Maestrías* de 2009⁴³ regula los programas de posgrado del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de ANEP, actualmente Consejo de Formación en Educación (CFE), dirigidos “a la formación académica de los docentes y su perfeccionamiento para el desempeño de funciones profesionales, con énfasis en la producción de conocimiento original en los respectivos campos del saber” (art. 2). En segundo lugar, establece los requisitos para *ingresar* a las carreras de posgrado: poseer título de grado expedido o convalidado por la ANEP o la UdelaR (art. 1); aunque cada programa podrá precisar su propio proceso de selección de los candidatos (art. 3). En tercer término, se refiere a la *organización de los programas* como ciclos de formación sucesivos (art. 2), cada uno de los cuales debe ser aprobado cumplimentando cierta cantidad de créditos y el trabajo de proyecto final, tesina o tesis según corresponda a cada programa.

El menor o primer nivel de estudios de posgrado es el de los *Diplomas y/o Especialización* que deben reunir como mínimo 60 créditos (900 horas); luego, sigue el de *Maestría* con un mínimo de 100 créditos (1.500 horas). La normativa establece un máximo de tres años para las diplomaturas o especializaciones, incluyendo la elaboración de la tesis, y de cinco años para las maestrías (arts. 4 y 5).

3.2. Instituciones oferentes

Las instituciones que presentan oferta de formación docente continua pertenecen tanto al sector privado como al público. En el sector público las propuestas se canalizan fundamentalmente a través del Instituto de

⁴³ Acta N.º 31, Res. 22 de ANEP, 19 de mayo de 2009.

Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto”⁴⁴ (IPES), y en segundo lugar, por medio de programas específicos que desarrollan otras dependencias, consejos y organismos de la ANEP.

La presencia de centros privados es mayor que la existente en la formación inicial. Al respecto se han identificado diversas propuestas —mayormente especializaciones y carreras de posgrado— en las siguientes instituciones:

- La Universidad Católica del Uruguay
- La Universidad de Montevideo
- La Universidad ORT Uruguay
- El Instituto Universitario CEDIIAP

3.3. Características de los dispositivos pedagógicos y enfoques de la FDC

3.3.1. La oferta del IPES

El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) de ANEP ofrece cursos —la mayoría, en su sede de Montevideo— y carreras de posgrado. Ambas ofertas están destinadas a los docentes, directores y supervisores de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. La formación y titulación de posgrados se realiza a través del convenio firmado entre la ANEP y la UdelaR, a tal efecto, el IPES ejecuta acciones de cooperación con dicha universidad.

Los cursos deben contar con la homologación del CFE, a tal fin se sigue un protocolo para su aprobación. Según la información relevada en el momento de captura de la información en el sitio web del instituto, la oferta para 2013 consta de *veinte cursos*, la mayoría de dictado semipresencial. Sus *temáticas* son diversas: educación sexual, violencia doméstica, formación de roles específicos (supervisores, directores, asistentes pedagógico personal para el trastorno autista), discapacidad intelectual, educación ambiental, derechos humanos, entre otras. A esta veintena de propuestas se agrega una oferta de cursos de informática para los docentes de todos los niveles educativos, así como el curso de ascenso para aspirantes a directores de enseñanza media.

Los *destinatarios* varían en función de las temáticas. Se observa que la mayoría de las propuestas se destinan a docentes de todos los niveles; existen varias ofertas específicas para docentes de escuelas técnicas, del CETP, algunas para los docentes de primaria e inicial, mientras que otro segmento apunta a un público específico, según las disciplinas involucradas en la temática del curso, los roles institucionales, el nivel educativo o programa.

⁴⁴ Gran parte de la formación continua se organiza a través del (IPES), cuya sede se encuentra en Montevideo. Creado en 1996 con el propósito de capacitar a los docentes en el marco de la reforma educativa y curricular emprendida en el país en la década de 1990, en 2007 cambió de nombre y sus propuestas se renovaron para abarcar además de los clásicos y tradicionales cursos de perfeccionamiento a la formación de posgrado y dar lugar a las actividades de investigación.

La duración de las propuestas es, en general, de un cuatrimestre, extendiéndose durante varias semanas. Los cursos varían entre las 30 y las 120 horas o más, alcanzando en algunos casos las 200 horas. Los cursos semi-presenciales distribuyen la carga horaria total entre horas presenciales y de trabajo a distancia, a través de actividades, guías y lecturas en la plataforma de *e-learning*,

En cuanto a *los modelos y enfoques de la formación y desarrollo profesional* docente continuo, se identifican algunos programas (por ejemplo, el PAEPU) acordes con las nuevas tendencias, centrados, por un lado, en la actualización de saberes y conocimientos teóricos y, por el otro, en el análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas a partir de la problematización de las experiencias singulares de los docentes. Asimismo, se plantea un *abordaje colectivo* de la tarea, que supere el aislamiento tradicional del trabajo docente, en coincidencia con los nuevos enfoques del desarrollo profesional.

En general, hay una escasa especificación de la metodología y los dispositivos de formación sobre los cuales se desarrolla la oferta de cursos; inclusive, algunos programas omiten dar información sobre este punto.

3.3.2. Otros programas de ANEP

En el marco de diversas políticas de formación continua implementadas por la ANEP, se relevaron dispositivos de formación, como el caso del Plan Ceibal, los cursos del Departamento de Formación en Servicio del CEIP y la oferta del Programa de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU), el acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay. A continuación se describen brevemente.

El *Plan Ceibal* fue iniciado en 2007 con la entrega de computadoras portátiles a alumnos y docentes de toda la educación pública con el propósito de achicar la denominada “brecha digital”, conectar a los centros educativos a Internet y brindar nuevas oportunidades a través del uso de tecnologías. El Plan Ceibal tiene su propio componente de capacitación, mediante cursos presenciales y virtuales que forman para la integración de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, su aprovechamiento educativo e incorporación a las estrategias de desarrollo profesional de los profesores.

La mayoría de los cursos presenciales tienen sede en Montevideo, aunque también hay algunos distribuidos en los restantes departamentos. Los temas propuestos son: utilización de la plataforma educativa CREA; LabTeD, cursos específicos de tecnología (taller de robótica, introducción a los videojuegos, taller de sonido, etc.); cursos virtuales de formación centrados en la enseñanza de las disciplinas curriculares (Lengua, Matemática).

El personal docente de las Escuelas de Tiempo Completo es capacitado a través del *PAEPU*, que comenzó a implementarse en 1998 y posteriormente se extendió a otros tipos de escuelas. En 2006 se inició el apoyo a la enseñanza en las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico, y en 2010 se capacitó a

personal de las escuelas comunes. La formación en servicio consta de tres cursos, cada uno de los cuales tiene una duración aproximada de 140 horas, distribuidas entre actividades presenciales y no presenciales:

- Curso I: apoyo a la propuesta pedagógica de las escuelas de tiempo completo
- Curso II: apoyo a la implementación de proyectos en Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Curso III: apoyo a la enseñanza de la Matemáticas.

Los cursos se implementan a través de tres instancias de trabajo: jornadas presenciales, trabajo de campo y trabajo en las escuelas que inician su experiencia. *El PAEPU* constituye un programa de interés en materia de políticas de formación continua. En primer lugar, porque se realiza en el marco de un programa de apoyo a las escuelas de tiempo completo e incluye un componente de mejora y dotación de infraestructura escolar, articulando un factor estructural y objetivo asociado a la mejora de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. Segundo, porque plantea una idea de trayecto y se dirige a los docentes como destinatarios colectivos, promoviendo la pertenencia institucional, el trabajo en equipo y en torno a proyectos y modelos compartidos. Tercero, porque acompaña a los docentes con visitas de los equipos técnicos a las escuelas que colaboran y orientan la implementación de los proyectos didácticos e institucionales planificados para la mejora de las prácticas pedagógicas.

El esquema de formación del PAEPU se organiza con un equipo por área, conformado por un coordinador, un grupo de trabajo y otro de formadores. Los miembros del equipo de trabajo y los formadores son maestros, directores e inspectores del sistema educativo, con experiencia en formación docente y con especialidad en el área, realizan las acciones frente a los docentes.⁴⁵ Desde 2003 el programa inició un proceso de formación de formadores a través de seminarios en cada área disciplinar para fortalecer los equipos. Estos seminarios están dirigidos al personal técnico, a los capacitadores que se desempeñan tanto en los cursos de las escuelas de tiempo completo, como en los de escuelas comunes y en los de apoyo al egreso escolar.

Otro organismo de ANEP que realiza formación en servicio es el *Departamento de Formación en Servicio* del Consejo de Educación Inicial y Primaria, que organiza, planifica y ejecuta cursos y jornadas de formación para los docentes que se desempeñan en estos niveles en diferentes áreas y temáticas (educación sexual, artística, etc.).

⁴⁵ Véase Clavijo *et al.* (2010).

3.4. La oferta de estudios de posgrado

El IPES ofrece ocho posgrados a través del convenio entre ANEP y la Universidad de la República, que es la institución habilitada para emitir títulos de este nivel. Se trata de cinco diplomas, especializaciones o maestrías destinadas a la formación en didácticas específicas del nivel primario; una especialización en Educación Ambiental y un posgrado en Gestión de las Instituciones Educativas. Por último, se encuentra el Diploma en Educación y Desarrollo, de carácter general, cuyo propósito es proporcionar un espacio de reflexión que amplíe la perspectiva de los docentes sobre su identidad profesional, el desarrollo de políticas y prácticas innovadoras y contextualizadas, en el marco de las relaciones entre educación y desarrollo.

En cuanto a los *requisitos* de ingreso a las carreras de posgrado, se advierte diversidad entre los diferentes programas. En todos los casos, se requiere tener título docente;⁴⁶ en algunos se solicita además acreditar experiencia en el ejercicio de la docencia en el sistema de educación pública y una calificación mínima en el puntaje de aptitud.

La *duración* de los diplomas y especializaciones es de 900 horas distribuidas en un año y medio (tres semestres), con excepción del posgrado en Gestión de Instituciones Educativas, que tiene un poco más (990 horas). Las maestrías, por su parte, tienen dos años de su duración, siendo su mayoría de *modalidad* semipresencial. Todos los posgrados se dictan en Montevideo, con excepción del diploma en Matemática, que se cursa en la sede regional norte de la Udelar (Salto).

3.5. Oferta de las universidades privadas

La *Universidad Católica del Uruguay* ofrece diplomas, posgrados y maestrías, las ofertas de posgrado se articulan con otros tramos progresivos y permiten obtener el título de maestría con una especialización en diferentes “énfasis”. Las diplomaturas son:

- Desempeño Docente
- Diseño y Desarrollo Curricular (con UNESCO)
- Evaluación de Aprendizajes
- Gestión Educativa
- Dificultades del Aprendizaje
- Orientación Educativa
- Evaluación de Sistemas Educativos

Los *requisitos* de ingreso son similares a los existentes para los posgrados del IPES. Para aquellos más vinculados con el ejercicio de la docencia, se solicita un mínimo de ocho años de experiencia laboral y desempeño actual

⁴⁶ En algunos casos se especifica que debe ser expedido por el Sistema Nacional de Educación Pública (ANEP- Udelar).

en funciones de evaluación u orientación de personal docente en cualquier nivel educativo, según sea el campo de especialización objeto de estudio.

En cuanto a la *modalidad*, los tres diplomas que no continúan con titulaciones posteriores, de posgrado o maestría, son semipresenciales, mientras que la oferta que articula con maestría y posgrado es presencial. La *duración* de los diplomas ronda las 180 horas; la de los posgrados, las 400 horas, y las maestrías superan las 500 horas.

En el caso de la *Universidad de Montevideo*, se han relevado las siguientes propuestas: (1) diploma en Educación Bilingüe para egresados y estudiantes de magisterio y profesorado que forman en la enseñanza de la lengua inglesa para el nivel primario; (2) diploma de Enseñanza de la Matemática a través de resolución de problemas, de dos semestres de duración, con una modalidad semipresencial; (3) diploma de Actualización en Filosofía, dirigido a profesores y licenciados en Filosofía, Historia, Ciencias Políticas y Sociales, Economía y Abogacía (modalidad presencial, veinte encuentros); (4) maestría en Historia: también para egresados de la especialidad del Sistema Nacional de Formación Docente (duración de 600 horas); (5) programa de culminación de estudios superiores para docentes de educación secundaria que no hubieran culminado su carrera de profesorado o licenciatura.

El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay tiene, por un lado, cursos de posgrado (diplomas y maestría), y talleres de actualización. Entre los primeros se encuentran las siguientes carreras de posgrado destinadas a docentes:

- Diploma y máster en Educación
- Diploma y máster en E-learning
- Diploma en Planificación y Gestión Educativa
- Máster en Gestión Educativa

La duración de los diplomas es de un año y la de las maestrías, de dos años. La modalidad es virtual o semipresencial. Además de los posgrados, la ORT cuenta con diversas “certificaciones” y talleres de actualización: TIC, gestión educativa, escritura académica, negociación de conflictos, entre otros. Algunos de estos programas presentan una mayor especificidad para la tarea docente que otros. En este caso, la mayor parte de las propuestas es de carácter presencial.

Finalmente, el *CEDIAP* (Centro de Docencia, Investigación e Información del Aprendizaje) posee una especialización en Dificultades del Aprendizaje con Mención en las Funciones Psicológicas Superiores, de dos años de duración. Está destinada a graduados universitarios de las áreas de Humanidades y Artes, Salud Humana, Ciencias Sociales y del Comportamiento, Ciencias Físico-Químicas y Matemática, también a maestros y profesores.

ANEXO III

CORPUS EMPÍRICO DE PAÍSES DEL MERCOSUR

Argentina

Documentos y normativa sobre formación docente analizados⁴⁷

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma		
					Nacional	Provincial	Universidad
1995	Ley de Educación Superior N.º 24521	Sí	Sí	Ley en vigencia que regula el funcionamiento del Nivel de Educación Superior en la Argentina.	X		
2006	Ley de Educación Nacional N.º 26206	Sí	Sí	Ley en vigencia que regula el funcionamiento del Sistema Educativo en la Argentina.	X		
2007	Res. CFE N° 24/07 y anexo I	Sí		Aprueba el documento "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (anexo 1).	X		
2007	Res. CFE N.º 30/07	Sí	Sí	Aprueba sus anexos I y II.	X		

⁴⁷ Además de los documentos analizados, se realizaron entrevistas a los siguientes informantes clave en el país: la secretaria académica de la Universidad Nacional del Nordeste; la coordinadora nacional de Desarrollo Curricular y las directoras de Educación Superior de las provincias de Córdoba y Corrientes.

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma		
					Nacional	Provincial	Universidad
2007	Res. CFE N.º 30/07 - ANEXO I	Sí	Sí	ANEXO I: Documento "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina".	X		
2007	Res. CFE N.º 30/07 - ANEXO II		Sí	ANEXO II: Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.	X		
2008	Res. CFE 73/08 y ANEXO	Sí		Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución CFE N.º 24/07.	X		
2008	Res. CFE N.º 74/08 - ANEXO I	Sí		Capítulo VI. Titulaciones para las carreras de Formación Docente (sustituye el capítulo aprobado por Resolución CFE N.º 24/07).	X		
2008	Resolución CFE N.º 57/08		Sí	Aprueba el plan de estudios de la "Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario".	X		
2008	Resolución CFE N.º 58/08		Sí	Aprueba el plan de estudios de la "Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro".	X		
2008	Resolución Ministerio de Educación N.º 2170/08	Sí		Procedimiento para otorgar validez nacional a títulos y certificados correspondientes a estudios de formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema formador.	X		

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma		
					Nacional	Provincial	Universidad
2009	INFD - Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares - Profesorado de Educación Inicial	Sí		Documento elaborado por el área de Desarrollo Curricular del INFD para apoyar el proceso de elaboración curricular en las jurisdicciones	X		
2009	INFD - Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares - Profesorado de Educación Primaria	Sí		Documento elaborado por el área de Desarrollo Curricular del INFD para apoyar el proceso de elaboración curricular en las jurisdicciones	X		
2010	Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario	Sí		Documento elaborado por el área de Desarrollo Curricular del INFD en el marco del "Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario". Los documentos se plantean como una base para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación docente para el nivel secundario.	X		
2010	Aportes para el desarrollo curricular	Sí		Serie de documentos elaborados por diversos especialistas para el INFD para las unidades curriculares del campo de la formación general y "Sujetos de la Educación. Apuntan a la actualización de los profesores a cargo de las unidades curriculares y a acompañar la implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.	X		
2010	Resolución CFE N.º 117/10 - Anexo I		Sí	Marco regulatorio federal para postítulos docentes.	X		

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma		
					Nacional	Provincial	Universidad
2011	Resolución Ministerio de Educación N.º 822/11	Sí		Autorizar a la Dirección General de Administración y Gestión financiera a transferir la suma total de \$6.013.350.- a las instituciones de formación docente, en el marco del Fondo Nacional para el desarrollo de la Práctica Profesional Docente en la Formación Inicial.	X		
2011	Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios	Sí		Documento elaborado por la comisión mixta entre la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN).			X
2012	Resolución Ministerio de Educación N.º 856/12		Sí	Creación de la Especiación docente de nivel superior en Educación y TIC.	X		
2012	Resolución Ministerio de Educación N.º 1588/12	Sí		ANEXO I: Procedimiento para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente. ANEXO II: Componentes básicos exigidos para la presentación de los diseños curriculares en las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones.	X		
2013	Resolución Ministerio de Educación N.º 35/2013		Sí	Procedimiento para el otorgamiento de validez nacional de los postítulos docentes acordados federalmente.	X		

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma		
					Nacional	Provincial	Universidad
Córdoba							
2003	Decreto N.º 1605/03		Sí	Creación de la Red Provincial de Formación Docente Continua de Córdoba.		X	
2008	Diseño Curricular de la provincia de Córdoba para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria	Sí				X	
2010-2012	Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba para los Profesorados de Nivel Secundario (selección)	Sí				X	
En vigencia	Planes de formación docente de Universidades de la provincia de Córdoba: -Universidad Nacional de Córdoba -Universidad Nacional de Villa María -Universidad Católica de Córdoba	Sí		Se analizaron los planes de estudio de las carreras que forman docentes en nivel inicial, primario y secundario en estas universidades.			X
2010	Ley de Educación Provincial N.º 9870	Sí	Sí	Ley en vigencia que regula el funcionamiento del Sistema Educativo Provincial.		X	
2011	Resolución 398/11		Sí	Atribuye a la Red Provincial de Formación Docente Continua la función de calificar las instituciones oferentes de propuestas de FDC.		X	
2013	Documento de la Red Provincial de Formación Docente Continua.		Sí	Oferta de acciones de FDC para docentes 2012 – 2013.		X	

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma		
					Nacional	Provincial	Universidad
Corrientes							
2010	Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial	Sí				X	
2010	Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria	Sí				X	
2011-2012	Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria (selección)	Sí				X	
En vigencia	Planes de formación docente de la Universidad Nacional del Nordeste	Sí					X

Listado de referentes entrevistados

- Coordinadora nacional de Desarrollo Curricular
- Directoras de Educación Superior de las provincias de Córdoba y Corrientes
- Secretaria académica de la Universidad Nacional del Nordeste

Brasil

Documentos y normativa sobre formación docente analizados

Año de aprobación	Documento / ley / plan Nº de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Sí	Sí	Art. 205-214 tratam da Educação.	X		
1993	Lei Estadual nº 12.066, 13/01/1993.		Sí	Plano de Carreira do Magistério Oficial do Estado do Ceará.		X	
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9394/96	Sí	Sí	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	X		
1997	Lei Complementar Nº 836, de 30 de dezembro de 1997.		Sí	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.		X	
2001	Parecer CNE/CP Nº 9	Sí		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena.	X		
2001	Parecer CNE/CP Nº 27	Sí		Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.	X		

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2002	Resolução CNE/CP N° 1	Sí		Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena.	X		
2002	Resolução CNE/CP N° 2	Sí		Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	X		
2004	Portaria MEC N° 1.179, 06/05/2004		Sí	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Universidade Aberta do Brasil (UAB).	X		
2005	Parecer CNE/CP N° 5	Sí		Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	X		
2005	Resolução SE – n° 21, 22 de março de 2005.			Dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.		X	

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2005	Decreto n° 5.626	Sí	Sí	A Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	X		
2006	Parecer CNE/CP N° 3	Sí		Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	X		
2006	Decreto n° 5.800	Sí	Sí	Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.	X		
2006	Resolução CNE/CP N° 1	Sí		Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	X		

Año de aprobación	Documento / ley / plan Nº de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2007	Decreto nº 6094	Sí	Sí	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	X		
2007	Lei nº 11502	Sí	Sí	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	X		

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2008	Parecer CNE/CP N° 8	Sí	Sí	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.	X		
2009	Lei N° 12.056	Sí	Sí	Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei N° 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	X		
2009	Resolução N° 1	Sí	Sí	Institui as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.	X		
2009	Decreto N° 6.755	Sí	Sí	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.	X		
2010	Documento Final CONAE	Sí	Sí	Eixos norteadores, diretrizes e estratégias de ação para o Plano Nacional de Educação (2011-2020).	X		

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2010	Projeto de Lei N° 8.035	Sí	Sí	Tramitando no Congresso Nacional, deverá aprovar o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.	X		
2012	Portaria Ministerial N° 867, 04/07/2012		Sí	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.	X		
2013	Lei n° 12.796	Sí	Sí	Altera a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a Formação dos Profissionais da Educação e dar outras providências.	X		
2010 ⁴⁹	PP Licenciatura em Pedagogia	Sí		Universidade de São Paulo (USP) - Projeto Pedagógico curso de graduação de Pedagogia (licenciatura).			X
2010	PP Licenciaturas	Sí		Universidade de São Paulo (USP) - Projeto Pedagógico curso de licenciaturas.			X
2010	PP Geografia	Sí		Universidade de São Paulo (USP) - Projeto Pedagógico curso de Geografia (Bacharelado e Licenciatura) – Departamento de Geografia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).			X

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2012	PP Matemática	Sí		Universidade de São Paulo (USP) - Projeto Pedagógico curso de licenciatura em Matemática – Instituto de Matemática (IME).			X
2010	PP Pedagogia	Sí		Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Projeto Pedagógico curso de graduação de Pedagogia (licenciatura) – Campus Guarulhos.			X
2011	PP Letras	Sí		Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Projeto Pedagógico curso de Letras (licenciatura) – Campus Guarulhos.			X
2012	PP História	Sí		Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Projeto Pedagógico curso de História (licenciatura) – Campus Guarulhos.			X
2013	PP Ciências Biológicas e Matemática	Sí		Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - Projeto Pedagógico curso de Ciências Biológicas (licenciatura em Biologia e Matemática) – Campus Diadema.			X
2004	PP Geografia	Sí		Universidade Federal do Ceará (UFC) - Projeto Pedagógico curso de Geografia (licenciatura).			X

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2005	PP Ciências Biológicas	Sí		Universidade Federal do Ceará (UFC) - Projeto Pedagógico curso de Ciências Biológicas (licenciatura)			X
2005	PP História	Sí		Universidade Federal do Ceará (UFC) - Projeto Pedagógico curso de História (licenciatura).			X
2005	PP Matemática	Sí		Universidade Federal do Ceará (UFC) - Projeto Pedagógico curso de Matemática (licenciatura).			X
2006	PP Pedagogia	Sí		Universidade Federal do Ceará (UFC) - Projeto Pedagógico curso de Pedagogia (licenciatura).			X
2006	PP Matemática (Semipresencial)	Sí		Universidade Federal do Ceará (UFC) - Projeto Pedagógico curso de Matemática (licenciatura Semipresencial).			X
2007	PP Letras	Sí		Universidade Federal do Ceará (UFC) - Projeto Pedagógico curso de Letras (licenciatura).			X
2007	PP Letras (Semipresencial)	Sí		Universidade Federal do Ceará (UFC) - Projeto Pedagógico curso de Letras (licenciatura Semipresencial).			X
2006	PP Matemática	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Projeto Pedagógico curso de Matemática (licenciatura) – Limoeiro do Norte.			X

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2006	PP História	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE)- Projeto Pedagógico curso de História (licenciatura) – Fortaleza.			X
2007	PP Ciências Biológicas	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE)- Projeto Pedagógico curso de Ciências Biológicas (licenciatura).			X
2007	PP Matemática	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE)- Projeto Pedagógico curso de Matemática (licenciatura) – Fortaleza.			X
2011	PP História	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE)- Projeto Pedagógico curso de História (licenciatura) – Limoeiro do Norte.			X
2011	PP Matemática (à distância)	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE)- Projeto Pedagógico curso de Matemática (licenciatura à distância).			X
2011	PP Ciências Biológicas (à distância)	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE)- Projeto Pedagógico curso de Ciências Biológicas (licenciatura à distância).			X
2012	PP Pedagogia (à distância)	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE)- Projeto Pedagógico curso de Pedagogia (licenciatura à distância).			X

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma (según niveles del SE y jurisdicción)		
					Nacional	Provincial	Universidad
2012	PP Ciências Biológicas	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Projeto Pedagógico curso de Ciências Biológicas (licenciatura) – Crateús.			X
2012	PP Letras	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Projeto Pedagógico curso de Letras (licenciatura).			X
2013	PP Geografia	Sí		Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Projeto Pedagógico curso de Geografia (licenciatura) – Fortaleza. Projeto elaborado em 2011 e revisado em 2013.			X

⁴⁸ No se aplica en el caso de los planes de estudio de las universidades clasificarlos en nacional o provincial. En realidad cada universidad elabora su propio plan de estudio o proyecto pedagógico, por lo tanto, su alcance es solamente interno, o sea, en la institución que lo elaboró.

Paraguay

Documentos y normativa sobre formación docente analizados

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma	
					Nacional	Universidad
	Tríptico sobre Formación Docente. Dirección de Formación Docente. Ministerio de Educación y Cultura. Presidencia de la República del Paraguay.	Sí	Sí	Listado de la oferta educativa de la Formación Docente Inicial y Continua en Servicio.	x	
	Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclo. Universidad Evangélica del Paraguay.	Sí		Malla curricular de la licenciatura.		x
1990	Profesorado de Educación Parvularia. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.	Sí		Título; duración; objetivo; campo laboral, plan de estudios.		x
1998	Ley 1264/98 General de Educación.	Sí	Sí	Regula la educación pública y privada a nivel nacional. Establece principios y fines generales y la estructura del sistema educativo nacional. Contiene los conceptos fundamentales relativos al derecho a la educación de los habitantes del país y al rol Estado en materia educativa.	x	

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma	
					Nacional	Universidad
2006-2008	Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Inicial.	Sí	Sí	Marco pedagógico normativo 2006-2008. Establece los lineamientos generales de los procesos curriculares de la Formación Docente Inicial para la Educación Inicial.	x	
2009	Resolución del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Asunción N° 417-00-2009	Sí		Aprueba la creación de la carrera de Licenciatura en Educación Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y homologa el plan de estudios correspondiente. La norma tiene alcance institucional. Habilita al egresado para el desempeño docente en los diversos niveles del sistema educativo nacional, especialmente en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y de la Educación Media.		x
2010	Instituciones de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior. MEC Paraguay. Marzo de 2010	Sí		Cantidad de Instituciones de Educación Superior, tipo y por sector a nivel nacional.	x	
2010	Marco Curricular para la Formación Docente Continua Inicial de la Educación Media. 2010.	Sí		Establece el marco curricular de la Formación Docente Continua Inicial para Educación Media a ser implementado en cuatro profesorado: Ciencias Básicas; Ciencias Sociales; Lengua y Literatura castellana-guaraní; y Matemática.	x	

Año de aprobación	Documento / ley / plan Nº de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general	Alcance de la norma	
					Nacional	Universidad
2012	Resolución del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Asunción Nº 0144-00-2012	Sí		Homologa la modificación del Plan Curricular 2010 de la Licenciatura en Educación Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. La norma tiene alcance institucional. Habilita al egresado para el desempeño docente en los diversos niveles del sistema educativo nacional, especialmente en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y de la Educación Media.		x
2013	Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica 1º y 2º ciclos. 2013	Sí		Establece los lineamientos generales de los procesos curriculares de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica 1º y 2º ciclos.	x	
2013	Programas de Estudio de veintiocho espacios curriculares de del Profesorado de Educación Escolar Básica Primero y Segundo Ciclos. Ministerio de Educación y Cultura. Presidencia de la República del Paraguay. En vigencia desde el año 2013.	Sí		Los programas de estudio incluyen los siguientes componentes: Fundamentación; Definición de la/s competencia/s específicas/s a las cuales la formación de esa asignatura debe aportar; unidades temáticas y capacidades a desarrollar por cada unidad; orientaciones metodológicas y para la evaluación de los aprendizajes y recomendaciones bibliográficas.	x	

Listado de referentes entrevistados

- Director de Formación Docente(MEC)
- Directora general de Institutos de Tercer Nivel (MEC)
- Director del ISE Dr. Raúl Peña
- Directora del IFD Nuestra Señora de la Asunción. Gestión pública
- Directora del Centro de Formación Regional Saturio Ríos
- Directora del Instituto de Formación Docente de la Universidad Evangélica del Paraguay
- Profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Gestión privada
- Secretaria académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Asunción
- Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Católica
- Integrante del Colectivo Juntos por la Educación

Uruguay

Documentos y normativa sobre formación docente analizados⁴⁹

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general ⁵⁰
1958	Ley Orgánica de la Universidad de la República N° 12.549 de 16.X.1958 - Publicada en el Diario Oficial el 29.X.1958 - Concordancias y modificaciones. Disponible en: http://www.fing.edu.uy/sites/default/files/2011/3196/leyorganicaudelar.pdf		No corresponde	Ley que reglamenta el funcionamiento de la Universidad de la República y le atribuye la regulación de la enseñanza pública superior en el país.
1984	Decreto-Ley N° 15.661, de 29 de octubre de 1984. Disponible en: http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=15661&Anchor=	Sí		Normativa que autoriza las instituciones de Educación terciaria (no universitaria y universitaria) privada.

⁴⁹ En el caso de Uruguay toda la formación docente es regulada exclusivamente mediante prescripciones y a través de los consejos y órganos nacionales, se trata de un país con gobierno centralizado, sin autonomía educativa de los departamentos.

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general ⁵⁰
1995	Decreto 308/995 que organiza el Sistema de Enseñanza Terciaria Privada- disponible en: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1921/1/decreto_308-995.pdf	Sí	Sí	Ordenamiento del Sistema de Enseñanza terciaria Privada.
2005	Acta N°30, Res. 25 de mayo de 2005 de ANEP.		Sí	Cambio de denominación de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento, pasa a ser: Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores y se encomienda la elaboración de un proyecto para estudios de posgrado de los docentes.
2007	SISTEMA ÚNICO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2008 - Documento Final- Aprobado por Acta No. 63 Res. No. 67 18 de octubre de 2007. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf	Sí	Sí	Plan de formación de docentes para todas las especialidades y niveles.
2008	Censo Nacional Docente ANEP – 2007 ANEP-CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Investigación, Evaluación y Estadística. Diciembre 2008.		No corresponde	Datos sociodemográficos, de titulación, antigüedad, etc. de los docentes de ANEP, y capacitación realizada según docentes de cada Consejo.
2008	Ley General de Educación N.º 18437 de 12 de diciembre de 2008	Sí	Sí	Ley vigente que regula el Sistema Educativo Uruguayo.

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general ⁵⁰
2008-2010	Programas de asignaturas del SUNFD seleccionadas entre los diversos núcleos de los planes de formación (2008-2010)	Sí		<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía I – disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc0804pg08.pdf • Análisis pedagógico de la práctica docente - disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/4/analisis_pedagog_pract_doc.pdf • Fundamentos de la Matemática - disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/matematica/primero/fund_matem.pdf • Didáctica III (4° año del plan de Profesorado en Matemática) - disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/matematica/cuarto/didact_III.pdf • Seminario Higiene y Educación para la Salud - disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/4/seminario_higiene.pdf
2009	Acta No 31 Res. 22 del 19 de mayo de 2009.		Sí	Aprobación del Reglamento para los Diplomas, Especializaciones y las Maestrías dependientes del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
2009	Acta No 90 Res. 33 del 10 de diciembre de 2009 (generación 2010) http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado_2010.pdf	Sí		Nueva malla curricular para la formación de maestros de primaria.

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general ⁵⁰
2009	Berardi, Lilián; García Montejó, Selva. Investigación Evaluativa - Asignatura: Observación y Análisis de las Instituciones Educativas. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, DIRECCION DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, Marzo/2009.	Sí		Informe que recoge opiniones de docentes, alumnos y directores de distintos IFD del país sobre la puesta en práctica de la asignatura <i>Observación y análisis de las instituciones</i> , del nuevo plan de formación (SUNFD).
2009	Convenio entre la Universidad de la República (UdelaR) y la Administración nacional de la Educación Pública (ANEP) 29/07/2009.		Sí	Ejecutar acciones de cooperación y programas en materia de formación y titulación de posgrados. La UdelaR otorgaría los títulos de 4to nivel correspondientes a los cursos que resulten de esa cooperación.
2010	Acta Extraordinaria N°5, 24 de junio 2010 – Creación del Consejo de Formación en Educación http://www.cfe.edu.uy/ images/stories/pdfs/his- toria/acta5res1.pdf	Sí	Sí	De manera transitoria y según lo establece la Ley Nacional de Educación se crea el CFE hasta tanto se apruebe la ley orgánica y esté en funciones el Instituto Universitario de Educación.
2010	Informe Final de la Comisión de Implantación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), abril de 2010. Disponible en: http://www.snep. edu.uy/files/2012/08/ Informe-final1.pdf	Sí		Expone la conformación y funcionamiento de la Comisión de Implantación del IUDE. Proporciona una serie de acuerdos y recomendaciones alcanzadas en relación con la organización, estructura académica, legal y de gobierno del IUDE en vistas al proyecto de Ley que deberá aprobar el parlamento, el cual aún no se ha pronunciado al respecto.
2011	Acta No. 9 Res. 18 del 7 de febrero de 2011– dis- ponible en: http://www. cfe.edu.uy/images/sto- ries/pdfs/planes_progra- mas/acta9-res18.pdf	Sí		Criterios sobre la Práctica Docente en la implementación del plan 2008

Año de aprobación	Documento / ley / plan N° de resolución / fecha	FDI	FDC	Contenido general ⁵⁰
2011	Administración Nacional de Educación Pública. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, CARRERA DE EDUCACIÓN SOCIAL. PLAN DE ESTUDIOS 2011. Disponible en: http://www.dfpd.edu.uy/ifd/canelones/index_htm_files/Plan%20de%20estudios%20educador%20social.pdf	Sí		PLAN DE ESTUDIOS de la CARRERA DE EDUCACIÓN SOCIAL
2012	Proyecto de Ley Orgánica del Instituto Universitario de Educación - 14 de mayo de 2012 (anteproyecto aprobado en el Consejo de Ministros) http://www.snep.edu.uy/comision-de-implantacion-del-instituto-universitario-de-educacion/	Sí	Sí	Proyecto de creación del Instituto Universitario de Educación, actualmente en discusión en el Parlamento.
2012	Acta No. 39 Res. 11 del 20 de diciembre de 2012 - Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/acta39-res11-12.pdf	Sí		Cambios y aclaraciones sobre correlatividades y requisitos de asistencia del SUNFD.
2012	Acta No. 9 Res. 2 del 22 de marzo de 2012 – disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/4/a9_r2_2012.pdf	Sí		Criterios a ser tenidos en cuenta en la asignatura “Análisis Pedagógico de la práctica docente (APPD)”
2013	ANEP - Consejo Directivo Central CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Prof. Juan E. Pivel Devoto”		Sí	Protocolo para la homologación de cursos de actualización por parte del Consejo de Formación en Educación. Fija las etapas del proceso.

Listado de referentes entrevistados

- Miembro del Consejo de Formación en Educación (CFE)
- Profesores de institutos de formación docente

ANEXO IV

MALLAS CURRICULARES DE PAÍSES DEL MERCOSUR

Argentina

Malla curricular del profesorado de Nivel
Primario, provincia de Corrientes

Total de unidades curriculares: 34

Campos de conocimiento	Horas didácticas	Horas reloj	Porcentajes
FORMACIÓN GENERAL	992	662 hs	25 %
FORMACIÓN ESPECÍFICA	2048	1365 hs	52 %
PRÁCTICA DOCENTE	896	597 hs	23 %
TOTALES	3936	2624 hs	100%

1 Año				
	Unidad curricular	Régimen	Formato	Horas Didácticas
1	Pedagogía	Cuatrimestral	Materia	6 horas
2	Psicología Educativa	Cuatrimestral	Materia	6 horas
3	Didáctica General	Anual	Materia	4 horas
4	Lectura y Escritura Académica	Anual	Taller	3 horas
5	Lengua y Literatura	Anual	Materia	4 horas
6	Matemática	Anual	Materia	4 horas
7	Ciencias Sociales	Anual	Materia	4 horas
8	Ciencias Naturales	Anual	Materia	4 horas
9	Práctica I: Métodos y Técnicas de Recolección / Instituciones Educativas	Anual	Taller	5 horas
2 Año				
10	Tecnologías de la Información y la Comunicación	Cuatrimestral	Taller	6 horas
11	Historia Argentina y Latinoamericana	Cuatrimestral	Materia	4 horas
12	Historia y Política de la Educación Argentina	Cuatrimestral	Materia	4 horas
13	Filosofía	Cuatrimestral	Materia	4 horas
14	Enseñanza de la Lengua y Literatura	Anual	Materia	6 horas
15	Enseñanza de la Matemática	Anual	Materia	6 horas
16	Sujeto de la Educación Primaria	Anual	Seminario	6 horas
17	Práctica II: Programación de la Enseñanza / Curriculum y Organizaciones Escolares	Anual	Taller	6 horas

3 Año				
18	Propuesta variable o complementaria 1	Cuatrimestral	Seminario	3 horas
19	Propuesta variable o complementaria 2	Cuatrimestral	Seminario	3 horas
20	Lengua Extranjera	Cuatrimestral	Taller	3 horas
21	Alfabetización Inicial	Cuatrimestral	Taller	3 horas
22	Lenguajes Artísticos Integrados	Cuatrimestral	Taller	3 horas
23	Sociología de la Educación	Cuatrimestral	Materia	6 horas
24	Problemática Contemporánea de la Educación Primaria	Cuatrimestral	Seminario	3 horas
25	Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza	Cuatrimestral	Taller	3 horas
26	Enseñanza de las Ciencias Naturales	Anual	Materia	6 horas
27	Enseñanza de las Ciencias Sociales	Anual	Materia	6 horas
28	Práctica III: Coordinación de grupos de Aprendizaje / Evaluación de los Aprendizajes	Anual	Taller	7 horas
4 Año				
29	Ética y Ciudadanía	Cuatrimestral	Materia	6 horas
30	Educación Sexual Integral	Cuatrimestral	Materia	3 horas
31	Propuesta variable o complementaria 3	Cuatrimestral	Seminario	3 horas
32	Propuesta variable o complementaria 4	Cuatrimestral	Taller	3 horas
33	Ateneo Didáctico por Disciplinas	Cuatrimestral	Ateneo	12 horas
34	Residencia Pedagógica: Sistematización de experiencias.	Anual	Taller	10 horas

Horas didácticas y horas reloj por campos de conocimiento

Campo de la Formación General		
Unidades Curriculares	Horas didácticas	Horas reloj
Pedagogía	96	64 hs
Psicología Educacional	96	64 hs
Didáctica General	128	85 hs
Lectura y escritura académica	96	64 hs
Historia y Política de la Educación Argentina	64	43 hs

Tecnologías de la Información y la Comunicación	96	64 hs
Historia Argentina y Latinoamericana	64	43 hs
Filosofía	64	43 hs
Sociología	96	64 hs
Ética y Ciudadanía	96	64 hs
Lengua Extranjera	48	32 hs
Propuesta variable	48	32 hs
TOTALES	992	662 hs

Campo de la Práctica Docente		
Práctica docente I	160	107 hs
Práctica docente II	192	128 hs
Práctica docente III	224	149 hs
Residencia pedagógica	320	213 hs
TOTALES	896	597 hs

Campo de la Formación Específica		
Lengua y Literatura	128	85 hs
Matemática	128	85 hs
Ciencias Naturales	128	85 hs
Ciencias sociales	128	85 hs
Enseñanza de Lengua y Literatura	192	128 hs
Enseñanza de Matemática	192	128 hs
Enseñanza de Ciencias Sociales	192	128 hs
Enseñanza de las Ciencias Naturales	192	128 hs
Sujeto de la Educación Primaria	192	128 hs
Alfabetización Inicial	48	32 hs
Problemática Contemporánea	48	32 hs
TIC en la enseñanza	48	32 hs
Lenguajes artísticos integrados	48	32 hs
Educación sexual integral	48	32 hs
Ateneo Didáctico	192	128 hs
Propuesta variable o complementaria 2	48	32 hs
Propuesta variable o complementaria 3	48	32 hs
Propuesta variable o complementaria 4	48	32 hs
TOTALES	2048	1365 hs

Malla curricular del profesorado de Educación Secundaria en Matemática, provincia de Córdoba

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA: 1° AÑO					
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato Curricular
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Pedagogía	4	128	0	4	Asignatura
Problemáticas Socioantropológicas en Educación	3	96	1	4	Seminario
Lenguaje Digital y Audiovisual	2	64	0	2	Taller
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica Docente I: Contextos y Prácticas Educativas	3	96	1	4	Seminario
					Taller Integrador
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Elementos de la Aritmética y del Álgebra	6	192	1	7	Asignatura
Problemáticas de la Geometría I	7	224	0	7	Asignatura
Modelización Matemática	5	160	0	5	Taller
Total: 7 Unidades Curriculares	30	960	3	33	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA: 2° AÑO					
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato curricular
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Psicología y Educación	4	128	0	4	Asignatura
Didáctica General	3	96	0	3	Asignatura
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica Docente II: Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianidad	4	128	1	5	Seminario
					Taller Integrador
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Problemáticas del Álgebra I	4	128	0	4	Asignatura
Problemáticas de la Geometría II	5	160	0	5	Asignatura
Problemáticas del Análisis Matemático I	6	192	1	7	Asignatura
Didáctica de la Matemática I	3	96	1	4	Asignatura
Sujetos de la Educación	3	96	1	4	Seminario
Total: 8 Unidades Curriculares	32	1024	4	36	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA: 3º AÑO					
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato curricular
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Historia y Política de la Educación Argentina	3	96	0	3	Asignatura
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica Docente III: El Aula: Espacio del Aprender y del Enseñar	5	160	1	6	Seminario y Tutorías Taller Integrador
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Problemáticas del Álgebra II	5	160	0	5	Asignatura
Problemáticas de Probabilidad y Estadística	7	224	1	8	Asignatura
Problemáticas del Análisis Matemático II	6	192	0	6	Asignatura
Didáctica de la Matemática II	3	96	1	4	Asignatura
Filosofía de las Ciencias	3	96	0	3	Asignatura
Total: 7 Unidades Curriculares	32	1024	3	35	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA: 4º AÑO					
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato curricular
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
Ética y Construcción de Ciudadanía	3	96	0	3	Asignatura
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica Docente IV y Residencia	8	256	2	10	Seminario y Tutorías Taller Integrador
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Problemáticas del Álgebra III	4	128	0	4	Asignatura
Problemáticas de la Geometría III	4	128	1	5	Asignatura
Modelización Matemática en las Ciencias	4	128	0	4	Taller
Didáctica de la Matemática III	3	96	1	4	Asignatura
Historia y Epistemología de la Matemática	3	96	0	3	Asignatura
Total: 7 Unidades Curriculares	29	928	4	33	

UNIDADES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL					
Unidad de Definición Institucional I	3	96	0	3	
Unidad de Definición Institucional II	3	96	0	3	
Total 2 Unidades Curriculares	6	192	0	6	
Total de horas de la Carrera	Horas cátedra		Horas reloj		
	4128		2752		

Planes de estudio de profesorado universitario

Universidad Nacional del Nordeste, profesorado en Historia

Primer nivel

Primer cuatrimestre

1. Introducción a la Historia
2. Arqueología y Etnohistoria Americana

Segundo cuatrimestre:

3. Economía
4. Sociología
5. Historia del Cercano Oriente
6. Taller de Normativa (materia anual que el Departamento de Letras ofrecerá a toda la facultad)

Segundo nivel

Primer cuatrimestre:

7. Historia de Grecia y Roma
8. Historia de España
9. Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje (anual)

Segundo cuatrimestre:

10. Historia Medieval
11. Historia de América Colonial
12. Teoría y Metodología de la Investigación Histórica
13. Optativa I (*)

Tercer nivel

Primer cuatrimestre:

14. Historia Moderna
15. Antropología
16. Historia Argentina Colonial
17. Teoría de la Educación

Segundo cuatrimestre:

18. Historia Argentina Independiente
19. Historia Contemporánea del Siglo XIX
20. La Institución Escolar y los Grupos en la Educación
21. Optativa II (*)

Cuarto nivel

Primer cuatrimestre:

22. Historia Argentina Contemporánea
23. Historia Contemporánea del Siglo XX
24. Historia del Arte
25. Didáctica

Segundo cuatrimestre:

26. Historia de América Independiente
27. Historia Regional

28. Tecnología Educativa

29. Optativa III (*)

Quinto nivel

Primer cuatrimestre:

30. Historia de la Cultura

31. Historia de la Historiografía

32. Didáctica Especial y Pasantía

Segundo cuatrimestre:

33. Seminario de Deontología Profesional

34. Optativa IV (**)

Universidad Nacional de Villa María

Profesorado en Matemática

Primer año

- Sistema Educativo
- Teorías del Aprendizaje
- Teorías Psicológicas de la Constitución del Sujeto
- Álgebra I
- Introducción al Análisis Matemático
- Álgebra II
- Análisis Matemático I
- Módulo Núcleo Instrumental Común
- Módulo Núcleo Instrumental Común Electivo

Segundo año

- Didáctica General y Currículum
- Instituciones Educativas
- Práctica Profesional Docente I
- Sujeto: Psicología y Cultura
- Álgebra III
- Análisis Matemático II
- Análisis Matemático III
- Álgebra IV
- Geometría I
- Módulo Núcleo de Formación Común I
- Módulo Núcleo Instrumental Común Electivo I

Tercer año

- Seminario sobre Comunicación Pedagógica
- Práctica Profesional Docente II
- Estadística I
- Historia y Fundamentos de la Matemática
- Didáctica de la Matemática I
- Análisis Matemático IV
- Geometría II

- Didáctica de la Matemática II
 - Geometría III
 - Matemática Discreta
 - Módulo Núcleo de Formación Común II
 - Módulo Núcleo de Formación Común Electivo II
- Cuarto año
- Metodología de la Investigación Educativa
 - Práctica Profesional Docente III
 - Física General
 - Análisis Numérico
 - Estadística II
 - Matemática e Informática
 - Funciones Analíticas
 - Módulo Núcleo de Formación Común III

Universidad Nacional de Córdoba Plan de estudio Matemática

(P) Materia del Profesorado - (L) Materia de la Licenciatura

1 Primer año	Primer cuatrimestre
	Álgebra I (L-P) Análisis matemático I (L-P) Introducción a la física (L)
2 Segundo año	Segundo cuatrimestre
	Álgebra II(L-P) Análisis matemático II(L-P) Física General I (L)
3 Tercer año	Primer cuatrimestre
	Análisis matemático III (L-P) Álgebra III (L) Análisis numérico I (L) Pedagogía (P) Complementos de algebra lineal (P)
4 Cuarto año	Segundo cuatrimestre
	Análisis numérico II (L) Geometría diferencial (L) Probabilidad y estadística (L) Geometría I (P) Elementos de Física (P) Psicología del Aprendizaje(P)
5 Quinto año	Primer cuatrimestre
	Funciones reales (L) Topología I (L) Geometría II (P) Computación (P) Didáctica especial y Taller de matemática (Anual) (P)
6 Sexto año	Segundo cuatrimestre
	Estructuras algebraicas (L) Funciones analíticas (L) Elementos de funciones complejas (P) Introd. a Probabilidad y estadística (P) Didáctica especial y Taller de matemática (Anual) (P)
7 Séptimo año	Primer cuatrimestre
	Geometría superior (L) Ecuaciones diferenciales I (L) Elementos de funciones reales (P) Elementos de topología (P) Seminario: Formador de formadores (Anual) (P) Metodología y práctica de la enseñanza (Anual) (P)
8 Octavo año	Segundo cuatrimestre
	Análisis funcional I (L) Ecuaciones diferenciales II (L) Optativa (P) Seminario: Formador de formadores (Anual) (P) Metodología y práctica de la enseñanza (Anual) (P)
9 Noveno año	Primer cuatrimestre
	Análisis funcional II (L) Especialidad I (L) Trabajo especial (Anual) (L)
10 Décimo año	Segundo cuatrimestre
	Optativa (L) Especialidad II (L) Trabajo especial (Anual) (L)

Brasil

Universidade Federal de San Pablo (Unifesp)
Profesorado de Pedagogia

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA

TERMO	INGRESSANTES DE 2011	C.H.	CRÉD.	HT	HP	R.P.
1º	Leitura e interpretação de textos (DCF)	60	4	60	0	
	Estudo sociológico da escola (F/DC)	75	5	75	0	
	História social da escola (F/DC)	75	5	75	0	
	Introdução ao campo da educação (F/DC)	75	5	75	0	
	Políticas e organização da Educação Básica (F/DC)	75	5	75	0	
	Práticas Pedagógicas Programadas I (F)	40	2	16	24	
2º	Filosofia geral (DCF)	60	4	60	0	
	História social da infância (F/DC)	75	5	75	0	
	Perspectivas sociológicas sobre a educação (F/DC)	75	5	75	0	
	Eletiva de área (F/DC)	75	5	75	0	
	Teorias do currículo (F/DC)	75	5	75	0	
	Práticas Pedagógicas Programadas II (F)	50	3	20	30	
3º	Psicologia e educação I (F/DC)	75	5	75	0	
	Filosofia e Educação na Grécia Antiga (F/DC)	75	5	75	0	
	Políticas públicas da educação brasileira (F/DC)	75	5	75	0	
	Didática e formação docente (F/DC)	75	5	75	0	
	Eletiva (DC)	60	4	60	0	
	Práticas Pedagógicas Programadas III (F)	60	4	24	36	
4º	Psicologia e educação II (F/DC)	75	5	75	0	
	Alfabetização e letramento (F/DC)	75	5	75	0	
	Planejamento e avaliação educacional (F/DC)	75	5	75	0	
	Filosofia e educação no mundo moderno (F/DC)	75	5	75	0	
	Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Infantil I	75	5	67,5	7,5	
	Práticas Pedagógicas Programadas IV (F)	60	4	24	36	
5º	Eletiva (de área)	75	5	75	0	
	Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Infantil II	75	5	67,5	7,5	
	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Língua Portuguesa	75	5	75	0	
	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Matemática I	75	5	45	30	
	Psicanálise e Educação (F/DC)	75	5	75	0	
	Residência Pedagógica I- Educação Infantil	105	7	0	105	105
6º	Eletiva (DC)	60	4	60	0	
	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Geografia (F/DC)	75	5,5	75	0	
	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Matemática II	75	5	35,5	35,5	
	Gestão e governo dos sistemas e unidades escolares (F/DC)	75	5	53	22	
	Metodologia da Pesquisa no campo da educação	75	5	75	0	
	Residência Pedagógica II – Ensino Fundamental	105	5	0	105	105
7º	Educação Bilingue: Libras/ Língua Portuguesa (F/DC)	75	7	35,5	35,5	
	Fundamentos teórico-práticos do ensino da Arte	75	5	75	0	
	Fundamentos teórico-práticos do ensino da História (F/DC)	75	5	52,5	22,5	
	Fundamentos teórico-práticos do ensino das Ciências Naturais I	75	5	75	0	
	Laboratório de pesquisa educacional	75	5	75	0	
	Residência Pedagógica III – Educação de Jovens e Adultos	45	3	0	45	45
	Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional	45	3	0	45	45
8º	Cultura corporal na escola (F/DC)	75	5	52,5	22,5	
	Fundamentos teórico-práticos do ensino das Ciências Naturais II	75	5	75	0	
	Monografia	75	5	75	0	
	Eletiva (de área)	75	5	75	0	
	Eletiva (de área)	75	5	75	0	
Ao longo do Curso	Atividades Complementares	105	7			
Carga Horária Total do Curso		3555	136	2616	939	300

Um crédito equivale a 15 horas aula

Professorado de Ciências com habilitação em Matemática

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – CAMPUS DIADEMA – Habilitação em Matemática
PROPOSTA PARA A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano	
1º semestre (426 h)	2º semestre (426 h)	3º semestre (426 h)	4º semestre (426 h)	5º semestre (376h)	6º semestre (376h)	7º semestre (468 h)	8º semestre (452h)
Matemática I (72)	Matemática II (72)	Matemática III (72)	Matemática IV (72)	Matemática V (72)	Introdução à Álgebra Linear (72)	Teoria dos Números (72)	Análise Real (72)
Física I (72)	Física II (72)	Física III (72)	Física IV (72)	Geometria e Construções Geométricas (72)	Elementos da Teoria dos Conjuntos (72)	Didática da Matemática (36)	Introdução às Estruturas Algébricas (72)
Química I (72)	Química II (72)	Química III (72)	Química IV (72)	História da Matemática (36)	Ciências Ambientais (36)	Filosofia da Educ. Mat. (36)	Museu de Ciências (36)
Biologia I (72)	Biologia II (72)	Biologia III (72)	Biologia IV (72)	Eletiva I (72)	Ética e Filosofia na Educação (36)	Eletiva II (72)	Libras (36)
Introdução aos estudos em Educação e Pesquisa (36)	Computação I (36)	Estatística e Probabilidade (36)	Computação II (36)	Prática Pedagógica no Ensino de Ciências (36)	Prat. Pedag. de Matemática I (72)	Integração das Ciências (16)	Prat. Pedag. do Ensino de Ciências a Distância (72)
Filosofia Teórica e fundamentos (36)	Pol. Educ. e Gestão Escolar (36)	Psicologia da Educação (36)	Didática (36)	Integração das Ciências (16)	Integração das Ciências (16)	Estágio Supervisionado no Ensino de Matemática (128)	Atividades de Curso-TCC (36)
Integração das Ciências (16)	Integração das Ciências (16)	Integração das Ciências (16)	Integração das Ciências (16)	Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (EF) (72)	Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (EF) (72)	Atividades de Curso-TCC (36)	Atividades de Curso-TCC (36)

4h de sábado, uma vez ao mês

CARGA HORARIA TOTAL: 3376 h

Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural: 2376 h
 Científicas Básicas: 1260 h
 Científicas Específicas: 612 h
 Científicas Gerais: 36 h
 Humanidades: 108 h
 Educação: 144 h
 Eletivas: 144 h
 TCC: 72 h

Estágio curricular supervisionado: 400 h
 Prática como componente curricular: 400 h
 Atividades acadêmico-científico-cultural: 200 h
 TOTAL: 3376 h

Universidade Estadual de San Pablo (USP)
Profesorado de Geografia

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Curso: Geografia

Curso: Licenciatura em Geografia

Observações: O Bacharelado é requisito para a conclusão da Licenciatura.

Informações Básicas do Currículo

Data de Início:	01/01/2013	Duração	Ideal	10 semestres
			Mínima	10 semestres
			Máxima	20 semestres

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal	
Obrigatória	300	300	600	
Optativa Livre	0	0	0	
Optativa Eletiva	120	0	120	
Total	420	300	720	(Estágio: 400)

Informações Específicas

Introdução aos estudos da educação

Do elenco das disciplinas abaixo, o aluno deverá obrigatoriamente cursar uma eletiva oferecida pela Faculdade de Educação ou pelo Curso de Geografia, preferencialmente no 2º semestre do curso e que são consideradas equivalentes:

- EDF0285 - Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico
- EDF0287 - Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico
- EDF0289 - Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico
- FLG0701 - Ensino de Geografia na Educação Básica

Psicologia da educação

Do elenco das disciplinas abaixo, o aluno deverá obrigatoriamente cursar uma das disciplinas abaixo:

- EDF0290 - Psicologia da Educação: Subjetividade, Pós-Modernidade e Cotidiano Escolar
- EDF0292 - A Psicologia Histórico Cultural e a Compreensão do Fenômeno Educativo
- EDF0294 - A Psicanálise, Educação e Cultura
- EDF0296 - Psicologia da Educação: Uma abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar
- EDF0298 - Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade

Grade Curricular

Disciplinas Obrigatórias							
1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
0802101	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I	0	0	0			
Subtotal:		0	0	0			
2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
0802102	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais II	0	0	0			
EDA0463	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	4	1	90	20	20	
EDM0402	Didática	4	1	90	20	20	
Subtotal:		8	2	180	40	40	
3º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
0802103	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais III	0	0	0			
EDM0421	Metodologia do Ensino de Geografia I	4	2	120	120		
Subtotal:		4	2	120	120		
4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
0802104	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais IV	0	0	0			
EDM0422	Metodologia do Ensino de Geografia II	4	2	120	120		
EDM0421 Metodologia do Ensino de Geografia I				Requisito			
FLG0702	Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático	4	4	180	100		
Subtotal:		8	6	300	220		

Disciplinas Optativas Eletivas							
1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
EDF0285	Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico	4	0	60		20	
EDF0287	Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico	4	0	60		20	
EDF0289	Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico	4	0	60		20	
FLG0701	Ensino de Geografia na Educação Básica	4	2	120			
2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AACA
EDF0290	Práticas Escolares, Contemporaneidade e Processos de Subjetivação.	4	1	90	20	20	
EDF0292	A Psicologia Histórico-cultural e a Compreensão do Fenômeno Educativo.	4	1	90	20	20	
EDF0294	A Psicanálise, Educação e Cultura.	4	1	90	20	20	
EDF0296	Psicologia da Educação: Uma Abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar	4	1	90	20	20	
EDF0298	Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade.	4	1	90	20	20	
Disciplinas Optativas Livres							
8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP	AACA
0802105	Atividades Práticas em Geografia	0	0	0			

Legenda: CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares; AACA=Carga horária em Atividades Acadêmicas-Científico-Culturais

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Curso: Geografia

Curso: Bacharelado em Geografia

Informações Básicas do Currículo

Data de Início:	01/01/2013	Duração	Ideal	10 semestres
			Mínima	10 semestres
			Máxima	20 semestres

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal	
Obrigatória	1470	1200	2670	
Optativa Livre	0	0	0	
Optativa Eletiva	1020	0	1020	
Total	2490	1200	3690	(Estágio: 0)

Grade Curricular

Disciplinas Obrigatórias				
1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0131	Historia do Pensamento Geográfico	4	0	60
FLG0141	Introdução a Cartografia	4	2	120
FLG0150	Fundamentos Naturais da Geografia	4	0	60
FLG0160	Fundamentos Econômicos, Sociais e Políticos da Geografia.	4	0	60
FLH0440	Historia Econômica Geral e do Brasil	4	0	60
Subtotal:		20	2	360
2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
0440620	Geologia Geral	4	0	60
FLG0132	Teoria e Método da Geografia I	4	0	60
FLG0142	Elementos de Cartografia Sistemática	4	2	120
FLG0162	Geografia Econômica I	4	0	60
Subtotal:		16	2	300
3º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0243	Cartografia Temática	4	2	120

FLG0251	Geomorfologia I	4	2	120
FLG0253	Climatologia I	4	1	90
FLG0385	Regionalização do Espaço Mundial	4	0	60
FLG0563	Geografia Agrária I	4	0	60
Subtotal:		20	5	450
4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0244	Sensoriamento Remoto Aplicado à Geografia	4	1	90
FLG0273	Iniciação à Pesquisa Em Geografia I	2	1	60
FLG0355	Climatologia II	2	2	90
FLG0386	Regionalização do Espaço Brasileiro	4	0	60
FLG0560	Geografia Urbana I	4	0	60
FLG1254	Pedologia	4	4	180
Subtotal:		20	8	540
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0365	Geografia Política	4	0	60
FLG1252	Geomorfologia II	4	2	120
Subtotal:		8	2	180
6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0356	Biogeografia	4	2	120
Subtotal:		4	2	120
7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0433	Teoria e Método da Geografia II	4	0	60
Subtotal:		4	0	60
8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0336	Planejamento	4	0	60
Subtotal:		4	0	60
9º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0496	Trabalho de Graduação Individual em Geografia I	1	9	285
Subtotal:		1	9	285
10º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0499	Trabalho de Graduação Individual em Geografia II	1	10	315
Subtotal:		1	10	315
Disciplinas Optativas				
1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
QBQ0213	Química de Biomoléculas	4	0	60

2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
AGG0209	Introdução à Petrofísica	4	0	60
AGG0213	Fundamentos de Sismologia	4	0	60
AGG0302	Elementos de Geodésia	4	0	60
GSA0432	Urbanização, Industrialização e Meio Ambiente	4	0	60
IOB0130	Ecologia e Poluição de Ecossistemas Estuáricos	3	1	75
QBQ0214	Bioquímica: Metabolismo e Biologia Molecular	8	0	120
QFL2638	Pesquisa e Desenvolvimento em Química	2	0	30
3º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
EFB0107	Nutrição e Atividade Motora	3	1	75
GSA0289	Geologia dos Terrenos Cáusticos	4	0	60
GSA0301	Recursos Energéticos	2	0	30
GSA0393	Geologia do Quaternário	4	1	90
GSA0621	Princípios de Geologia Sedimentar	4	0	60
QBQ2500	Bioquímica e Biologia Molecular: Realizações e Perspectivas	2	0	30
4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
GSA0324	Mineração e O Meio Ambiente	4	0	60
GSA0412	Geologia Ambiental	4	0	60
MEA0019	Ocupação Humana e Mudanças Ambientais: Hipóteses, Problemas e Perspectivas	3	1	75
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
GMG0289	Tectônica dos Oceanos	3	1	75
Disciplinas Optativas				
2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
AGA0210	Introdução à Astronomia	4	0	60
FLG0701	Ensino de Geografia na Educação Básica	4	2	120
MAE0116	Noções de Estatística	4	0	60
3º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0115	Migrações e Trabalho	4	2	120
GMG0630	Elementos de Mineralogia e Petrologia	4	0	60

IEB0242	A Formação Sócio-espacial Urbana e a Apropriação das Águas no Brasil	4	1	90
4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG1284	Teoria da Região e Regionalização	4	0	60
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0110	Climatologia Agrícola	4	2	120
FLG0111	Climatologia Urbana	4	2	120
FLG0114	Mudanças Climáticas Globais e Implicações Atuais	4	2	120
FLG0118	Geografia da Metrópole	4	2	120
FLG0542	Cartografia Temática da Geografia	4	2	120
FLG0561	Geografia da População	2	0	30
FLG0590	Estágio Supervisionado Em Geomorfologia	4	3	150
6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0116	A cidade e o urbano no Brasil: Teoria e Método	4	2	120
FLG0540	Aerofotogeografia	4	2	120
FLG0562	Geografia das Indústrias	4	0	60
FLG0591	Estágio Supervisionado Em Climatologia	4	3	150
FLG0592	Estágio Supervisionado Em Sensoriamento Remoto	4	3	150
FLG0702	Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático	4	4	180
FLG1550	Hidrografia	4	1	90
FLG1564	Geografia do Turismo	4	2	120
7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0112	Geomorfologia Aplicada ao Planejamento e Gestão Ambiental	4	2	120
FLG0113	Introdução à Modelagem Climática	4	2	120
FLG0117	Teoria Geográfica do Espaço	4	2	120
FLG0263	Geografia Econômica II	2	0	30
FLG0335	Geografia dos Recursos Naturais	4	2	120
FLG0435	Trabalho de Campo Em Geografia I	4	4	180
FLG0541	Análise e Interpretação de Cartas Topográficas	4	2	120
FLG0565	Geografia Urbana II	4	2	120

FLG0571	Microinformática Instrumental Em Geografia	4	2	120
FLG0572	Introdução ao Sistema Geográfico de Informação	4	2	120
FLG0573	Teoria e Método Em Geoprocessamento	4	2	120
FLG0575	Geomorfologia III	4	2	120
FLG0577	Geografia Regional III - Europa	2	2	90
FLG0579	Geografia Regional I - África do Sul	2	2	90
FLG0583	Geografia Regional do Brasil I	2	4	150
FLG0585	Geografia Regional do Brasil III	2	4	150
FLG0595	Geografia Critica e Ensino de 1. e 2. Graus	2	0	30
FLG0597	Estagio Supervisionado Em Geoprocessamento	4	2	120
FLG1552	Solos Tropicais	4	4	180
8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0109	Análise Espacial e Geoprocessamento	4	2	120
FLG0172	Técnicas de Campo e Laboratório Em Geografia	4	2	120
FLG0264	Geografia Social	2	0	30
FLG0274	Iniciação a Pesquisa Em Geografia II	2	4	150
FLG0437	Teoria Geográfica da Paisagem	2	4	150
FLG0438	Trabalho de Campo Em Geografia II	4	4	180
FLG0545	Cartografia Ambiental	2	2	90
FLG0566	Geografia Agraria II	4	2	120
FLG0576	Geografia Regional IV - América Latina	2	2	90
FLG0578	Geografia Regional II - Oriente Médio	2	2	90
FLG0582	Geografia do Estado de São Paulo	2	2	90
FLG0584	Geografia Regional do Brasil II	2	4	150
FLG0586	Geografia Regional do Brasil IV	2	4	150
FLG0638	Introdução ao Estudo da Urbanização No Terceiro Mundo	2	0	30
9º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	Carga Horária
FLG0593	Estagio Supervisionado Em Análise de Solos	4	3	150

Profesorado de Matemática. Universidad Estadual de San Pablo (USP)

Grade ideal do currículo da Licenciatura do IME-USP (a partir de 2012)

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DIURNO

1º semestre	
MAT0105	Geometria Analítica (4)
MAT1351	Cálculo p/ funções de 1 variável real I (6)
MAE1511	Estatística para Licenciatura I (4)
MAT1513	Laboratório de Matemática (4)
4300160	Ótica (2)
2º semestre	
MAT0134	Introdução à Álgebra Linear (4)
MAT1352	Cálculo para funções de uma variável real II (6)
MAE1512	Estatística para Licenciatura II (4) + 1 créd. trab. A
MAT1514	Matemática na educação básica (4)
4300156	Gravitação (2)
3º semestre	
MAT0120	Álgebra I para Licenciatura (4) + 1 créd. trab.
MAT2351	Cálculo para funções de várias variáveis I (4)
MAC0110	Introdução à Computação (4)
4300152	Introdução às medidas em Física (4)
	ELETIVA de Introdução à Educação (4)
4º semestre	
MAT0230	Geometria e Desenho Geométrico I (4) + 1 créd. trab.
MAT2352	Cálculo para funções de várias variáveis II (4)
MAT0315	Introdução à Análise (4) + 1 créd. trab.
4310232	Mecânica p/ Lic. em Matemática (4)
EDM0402	Didática (4) + 1 créd. trab.
5º semestre	
MAT0240	Geometria e Desenho Geométrico II (4) + 1 créd. trab.
MAT0231	Álgebra II para Licenciatura (4)
MAP0151	Cálculo Numérico e Aplicações (4) + 1 créd. trab.
4300159	Física do Calor (4)
	ELETIVA de Psicologia da Educação (4) + 1 créd. trab.
MAT1500	Projetos de Estágio (1) + 1 créd. trab.
6º semestre	
MAT0341	História da Matemática I (4)
MAT1500	Projetos de Estágio (1) + 2 créd. trab.
EDA0463	Política e Organização da Educação Básica no Brasil (4) + 1 créd. trab.
4300270	Eleticidade e Magnetismo I (4)
	OPTATIVA LIVRE I (4)
	OPTATIVA LIVRE II (4)
7º semestre	
MAT0310	Geometria III (4)
EDM0427	Metodologia do Ensino de Matemática I (4) + 2 créd. trab.
	ELETIVA DE ESTÁGIO DA FE I (1) + 2 créd. trab.
	ELETIVA DE BLOCO I (4)
	ELETIVA de Prática como componente curricular (4)
	OPTATIVA LIVRE III (4)

LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOTURNO

1º semestre	
MAT0105	Geometria Analítica (4)
MAT1351	Cálculo p/ funções de 1 variável real I (6)
MAT1513	Laboratório de Matemática (4)
4300160	Ótica (2)
2º semestre	
MAT0134	Introdução à Álgebra Linear (4)
MAT1352	Cálculo para funções de uma variável real II (6)
MAT15144	A Matemática na educação básica (4)
4300156	Gravitação (2)
3º semestre	
MAT2351	Cálculo para funções de várias variáveis I (4)
MAT0120	Álgebra I para Licenciatura (4) + 1 créd. trab.
MAE1511	Estatística para Licenciatura I (4)
4300152	Introdução às Medidas em Física (4)
4º semestre	
MAT2352	Cálculo para funções de várias variáveis II (4)
MAC0110	Introdução à Computação (4)
MAE1512	Estatística para Licenciatura II (4) + 1 créd. trab.
MAT0315	Introdução à Análise (4) + 1 créd. Trab.
5º semestre	
MAT0231	Álgebra II para Licenciatura (4)
MAP0151	Cálculo Numérico e Aplicações (4) + 1 créd. trab.
4300159	Física do Calor (4)
	ELETIVA de Introdução à Educação (4)
6º semestre	
MAT0230	Geometria e Desenho Geométrico I (4) + 1 créd. trab.
4310232	Mecânica p/ Lic. em Matemática (4)
EDM0402	Didática (4) + 1 créd. trab.
	OPTATIVA LIVRE I (4)
7º semestre	
MAT0240	Geometria e Desenho Geométrico II (4) + 1 créd. trab.
MAT1500	Projetos de Estágio (1) + 1 créd. trab.
	ELETIVA DE BLOCO I (4)
	ELETIVA de Psicologia da Educação (4) + 1 créd. trab.
	OPTATIVA LIVRE II (4)

8º semestre		8º semestre	
MAT0331	Elementos da Teoria dos Conjuntos (4)	MAT0341	História da Matemática I (4)
EDM042E	Metodologia do Ensino de Matemática II (4) + 2 créd. Trab. ELETIVA DE ESTÁGIO DA FE II ELETIVA DE BLOCO II (4) ELETIVA de prática como componente curricular II (4)	4300270	Eleticidade e Magnetismo I (4)
		EDA0463	Política e Organiz. da Educação Básica no Brasil (4) + 1 cred.trab.
		MAT1500	Projetos de Estágio (1) + 2 cred. trab. ELETIVA DE BLOCO II (4)
		9º semestre	
		MAT0310	Geometria III (4)
		EDM0427	Metodologia do Ensino de Matemática I (4) + 2 cred. trab. ELETIVA DE ESTÁGIO DA FE I (1) + 2 cred.trab. ELETIVA DO IME I (4) (Prática como componente curricular) OPTATIVA LIVRE III (4)
		10º semestre	
		MAT0331	Elementos da Teoria dos Conjuntos (4)
		EDM0428	Metodologia do Ensino de Matemática II (4) + 2 cred. trab. ELETIVA DE ESTÁGIO DA FE II (1 ou 4) + 2 cred. Trab. ELETIVA DO IME II (4) (prática como componente curricular)

Obs: 1 crédito/aula equivale a 15 horas e 1 crédito/trabalho equivale a 30 horas.

Blocos de disciplinas eletivas de aprofundamento nos currículos da Licenciatura

Disciplinas que podem ser cursadas em cada bloco sem necessidade de requerimento. Os números entre parêntese representam (quantidade de créditos aula + a quantidade de créditos trabalho) ou apenas (quantidade de créditos aula) da disciplina.

bloco I: ELEMENTOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

MAT0450 Seminário de Resolução de Problemas (4 + 1)
MAT0412 Análise de Textos Didáticos (4 + 1)
MAC0118 Noções de Ensino de Matemática Usando o Computador (4 + 1)
MAE1514 Estatística no Ensino Básico (4 + 1)

bloco II: PROJETO DE ENSINO DE MATEMÁTICA

MAT0451 Projeto de Ensino de Matemática (anual) (8)

bloco III: MATEMÁTICA

MAT0130 Equações Diferenciais Ordinárias e Aplicações (4)
MAT0320 Introdução à Análise Complexa (4)
MAT0349 Introdução à Lógica (4)
MAT0223 Introdução à Teoria dos Números (4)
MAT0233 Tópicos de Grupos e Aplicações (4)

MAC0228 Combinatória e Grafos (4)
MAT0419 Geometria Projetiva e Desenho (4)
MAT0421 Geometria não Euclidiana (4)

bloco IV: COMPUTAÇÃO E MATEMÁTICA APLICADA

MAC0228 Combinatória e Grafos (4)
* MAC0122 Princípio de Desenvolvimento de Algoritmos (4)
MAP0335 Elementos de Modelagem (4)
* MAC0212 Laboratório de Computação (8 + 2)
MAT0349 Introdução à Lógica (4)

bloco V: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

* MAE0221 Probabilidade I (6)
* MAE0311 Inferência Estatística (6)
* MAE0217 Estatística Descritiva (4)
* MAE0228 Noções de Probabilidade e Processos Estocásticos (4)

bloco VI: FÍSICA

* 4300254 Laboratório de Mecânica (2)
* 4300255 Mecânica dos Corpos Rígidos e dos Fluidos (4 + 2)
* 4300271 Eletricidade e Magnetismo II (4 + 2)
* 4300357 Oscilações e Ondas (2)
* 4300372 Eletromagnetismo (4)
* 4300373 Laboratório de Eletromagnetismo (4)
* 4300374 Relatividade (2)
* 4300259 Termo e estatística (4)
* 4300405 Evolução dos Conceitos da Física (2)
* 4300266 Partículas: a dança da matéria e dos campos (4)
* 4300351 Física do meio Ambiente (2)
* AGA0105 Conceitos de Astronomia para a Licenciatura (4)

bloco VII: ENSINO DE FÍSICA

* 4300356 Elementos e Estratégias para o ensino de Física (4)
* 4300358 Propostas e Projetos para o Ensino de Física (4)
* EDM0425 Metodologia Ensino de Física I (4 + 2)
* EDM0426 Metodologia Ensino de Física II (4 + 2)

* disciplinas que são oferecidas regularmente para outros cursos.

Blocos de disciplinas eletivas da área pedagógica:

bloco DE INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO

EDF0285 Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico (4)
EDF0287 Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico (4)
EDF0289 Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico (4)
PSA5100 As Explicações do fracasso escolar (3 + 2)
PSE5142 Motivação em sala de aula (3 + 2)

PSE5201 Educação Inclusiva (3 + 2)

FLH0423 A Escola no mundo contemporâneo (5 + 1)

bloco DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

EDF0290 Práticas Escolares, Contemporaneidade e Processos de Subjetivação (4 + 1)

EDF0292 A Psicologia, Histórico-cultural e a Compreensão do Fenômeno Educacional (4 + 1)

EDF0294 A Psicanálise, Educação e Cultura (4 + 1)

EDF0296 Psicologia da Educação: uma abordagem Psicossocial do Cotidiano (4 + 1)

EDF0298 Prática Escolares, Diversidade, Subjetividade (4 + 1)

BLOCO DE ELETIVAS DE ESTÁGIO

EDM0685 Experimentação e Modelagem (1 + 2)

EDA0689 Estágio de Vivência em Investigação em Gestão Escolar e Políticas (1 + 2)

EDM0425 Metodologia do Ensino de Física I (4 + 2)

EDM0426 Metodologia do Ensino de Física II (4 + 2)

Universidade Federal de Ceará (UFC)
Profesorado de Historia

Estrutura Curricular Principio del formulario

Código: 2006 - 1ª

Matriz Curricular: HISTORIA - LICENCIATURA EM HISTORIA - MT -
LICENCIATURA PLENA

Período Letivo de Entrada em Vigor: 2013 - 1

Carga Horária: Total Mínima 2830, Optativas Mínima 198

Prazos em Períodos Letivos: Mínimo 6, Médio 8, Máximo 12

Créditos por Período Letivo: Mínimo , Médio , Máximo

1º Período	
Estrutura Curricular	Natureza
HI0122 - INTRODUCAO AOS ESTUDOS HISTORICOS - 64h	Obrigatória
HI0123 - INTRODUCAO A PRATICA PROFISSIONAL - 64h	Obrigatória
ICA1660 - INTRODUCAO A FILOSOFIA - 64h	Obrigatória
PB0091 - EST SOCIO-HISTORICOS E CULTURAIS DA Educação - 64h	Obrigatória
CH Total: 256h.	
2º Período	
Estrutura Curricular	Natureza
HI0124 - TEORIA E METODOLOGIA DA HISTORIA I - 64h	Obrigatória
HI0125 - HISTORIA DO BRASIL I - 64h	Obrigatória
HI0126 - HISTORIA DA AMERICA I - 64h	Obrigatória
HI0131 - HISTORIA DO CEARA I - 64h	Obrigatória
PB0092 - ESTRUTURA, POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL - 64h	Obrigatória
CH Total: 320h.	

3º Período	
Estrutura Curricular	Natureza
HI0056 - TEORIA E METODOLOGIA DA HISTORIA II - 64h	Obrigatória
HI0097 - LUGARES DE MEMORIA E O ENSINO DE HISTORIA - 64h	Obrigatória
HI0128 - HISTORIA ANTIGA I - 64h	Obrigatória
HI0130 - HISTORIA DO BRASIL II - 64h	Obrigatória
PB0090 - PSICOLOGIA DO DES. E APRENDIZAGEM NA ADOLESCENCIA - 64h	Obrigatória
CH Total: 320h.	
4º Período	
Estrutura Curricular	Natureza
HI0007 - HISTORIA DA AMERICA II - 64h	Obrigatória
HI0037 - HISTORIA MEDIEVAL - 96h	Obrigatória
HI0133 - HISTORIA DO BRASIL III - 64h	Obrigatória
PC0011 - DIDATICA I - 64h	Obrigatória
PD0077 - LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS - 64h	Obrigatória
CH Total: 352h.	
5º Período	
Estrutura Curricular	Natureza
HI0059 - HISTORIA DO CEARA II - 64h	Obrigatória
HI0099 - OFICINA DE ENSINO DE HISTORIA GERAL I - 64h	Obrigatória
HI0100 - ESTAGIO SUPERVISIONADO I - 100h	Obrigatória
HI0135 - HISTORIA MODERNA I - 64h	Obrigatória
HI0136 - HISTORIA DO BRASIL IV - 64h	Obrigatória
CH Total: 356h.	
6º Período	
Estrutura Curricular	Natureza
HI0101 - OFICINA DE ENSINO DE HISTORIA DO CEARA - 80h	Obrigatória
HI0102 - HISTORIA DA AFRICA - 64h	Obrigatória
HI0103 - ESTAGIO SUPERVISIONADO II - 100h	Obrigatória
HI0104 - METODOS DA PESQUISA HISTORICA I - 64h	Obrigatória
HI0137 - HISTORIA CONTEMPORANEA I - 64h	Obrigatória
CH Total: 372h.	
7º Período	
Estrutura Curricular	Natureza
HI0005 - HISTORIA CONTEMPORANEA II - 64h	Obrigatória
HI0105 - ESTAGIO SUPERVISIONADO III - 100h	Obrigatória
HI0106 - OFICINA DE ENSINO DE HISTORIA DO BRASIL - 64h	Obrigatória
HI0107 - METODOS DA PESQUISA HISTORICA II - 64h	Obrigatória
CH Total: 292h.	

8º Período	
Estrutura Curricular	Natureza
CJ0019 - GEOGRAFIA HUMANA E ECONOMICA - 96h	Optativa
EE0024 - ECONOMIA BRASILEIRA - 96h	Optativa
EE0090 - FORMACAO ECONOMICA GERAL - 64h	Optativa
EE0097 - ECONOMIA BRASILEIRA - 64h	Optativa
HD0674 - HISTORIA DAS IDEIAS POLITICAS - 96h	Optativa
HD0754 - INTRODUCAO A ANTROPOLOGIA - 96h	Optativa
HD0755 - INTRODUCAO A CIENCIA POLITICA - 96h	Optativa
HD0758 - SOCIOLOGIA GERAL - 96h	Optativa
HD0766 - EVOLUCAO DO PENSAMENTO FILOSOFICO E CIENTIFICO - 96h	Optativa
HD0777 - CULTURA BRASILEIRA - 96h	Optativa
HD0923 - PROBLEMAS FILOSOFICOS CONTEMPORANEOS - 64h	Optativa
HD0957 - INTRODUCAO A SOCIOLOGIA - 64h	Optativa
HI0021 - HISTORIA MODERNA II - 64h	Optativa
HI0024 - FILOSOFIA DA HISTORIA - 64h	Optativa
HI0055 - AMERICA PRE-COLOMBIANA - 64h	Optativa
HI0066 - HISTORIOGRAFIA CEARENSE - 64h	Optativa
HI0081 - HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA - 64h	Optativa
HI0083 - HISTORIA DA CULTURA OCIDENTAL - 64h	Optativa
HI0091 - TOPICOS ESP EM HISTORIA SOCIAL-CULTURA E PODER - 64h	Optativa
HI0092 - TOPICOS ESP EM HISTORIA SOCIAL-TRABALHO E MIGRACAO - 64h	Optativa
HI0093 - INTRODUCAO A PALEOGRAFIA - 64h	Optativa
HI0094 - HISTORIA E MEIO AMBIENTE - 64h	Optativa
HI0095 - HISTORIA DA LEITURA - 64h	Optativa
HI0096 - HISTORIA E IMAGEM - 64h	Optativa
HI0110 - INTRODUCAO A HISTORIA GERAL - 96h	Optativa
HI0111 - INTRODUCAO A HISTORIA DO BRASIL - 96h	Optativa
HI0112 - O MUSEU NO ENSINO DE HISTORIA - 64h	Optativa
HI0113 - TOPICOS ESPECIAIS EM HISTORIA I - 64h	Optativa
HI0114 - TOPICOS ESPECIAIS EM HISTORIA II - 64h	Optativa
HI0115 - TOPICOS ESPECIAIS EM HISTORIA III - 64h	Optativa
HI0116 - TOPICOS ESPECIAIS EM HISTORIA IV - 64h	Optativa
HI0117 - HISTORIA CULTURAL DA ARTE - 64h	Optativa
HI0118 - HISTORIA E ORALIDADE - 64h	Optativa
HI0134 - HISTORIA ANTIGA II - 64h	Optativa
HI0139 - HISTORIA DA AFRICA CONTEMPORANEA - 64h	Optativa
TG0448 - HISTORIA DA ARTE I - 64h	Optativa
HI0108 - OFICINA DE ENSINO DE HISTORIA GERAL II - 64h	Obrigatória
HI0109 - ESTAGIO SUPERVISIONADO IV - 100h	Obrigatória
HIS0001 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES - 200h	Obrigatória
CH Total: 2988h.	

Profesorado de Pedagogía. Universidad Federal de Ceará (UFC)

Exms / Semestros	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Sub-total	Horas por Exms
Educación e Leitura do Mundo	Pedagogia: identidade e campo profissional (48 h)	Psicologia do Desenvolvimento II (48 h)	Desenvolvimento do Aprendizagem: processos e problemas (48 h)	Fundamentos Psicodinâmicos e Psicopedagógicos da Educação (48 h)	Evolução da Educação Brasileira: desafios atuais (48 h)	Educação Popular e de Jovens e Adultos (32 h)		Dialéctico da Formação Humana em Paulo Freire (48 h)	368	784
	Sociologia e Educação (48 h)	História da Educação (48 h)	História da Pedagogia (32 h)	Educação Infantil (32 h/a)	Docência no Ensino Fundamental: Anos Iniciais (32h)	Educação Inclusiva (32 h)			224	
	Psicologia do Desenvolvimento I (48 h)	Filosofia e Educação (48 h)	Formação Intercultural (48 h)						144	
	Antropologia e Educação (48 h)								48	
Práticas Educativas e Produção do Conhecimento	Metodologia Científica (48 h)	Estatística Aplicada à Educação (48 h)		Pesquisa Educacional (48 h)			Monografia I (32 h)	Monografia II (32 h)	224	224
Gestão de Sistemas e Espaços Educativos		Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (64 h)	Política Educacional (64 h)	Organização Social do Trabalho Escolar (48 h)		Gestão de Sistemas Educativos (32 h)			208	288
		Planejamento e Avaliação de Sistemas Educativos (48 h)	Projeto Pedagógico: Políticas e Práticas Curriculares (32 h)						80	
Trabalho Pedagógico e Aprendizagens				Linguagens e Códigos (80 h)	Letramento e Alfabetização (48)	Avaliação do Ensino e Aprendizagem (48 h)		Língua Brasileira de Sinais (Libras) (48 h)	224	656
	Informática e Educação (64 h)	Educação a Distância (48 h)	Educação Especial (48 h)		Matemática do Ensino Fundamental (80 h)	Ciências do Ensino Fundamental (80 h)	Geografia e História do Ens. Fundamental (80 h)	480		
					Prática na Docência no Ensino Fundamental: Anos Iniciais (32h)				32	
Atividades Formativas Integradoras	Organização e Dinâmica das Instituições (32h)		Arte e Educação (32h)	Prática de Ensino de Linguagens (48 h)	Prática de Ensino de Matemática do Ensino Fundamental (80 h)	Prática de Ensino de Ciências do Ensino Fundamental (80 h)	Prática de Ensino de Geografia e de História do Ens. Fundamental II (80 h)		362	1024
		Espços Educativos Não-Scolares (32 h)	Prática em Formação Intercultural (32h)	Prática em Educação Infantil (32h)	Prática em Letramento e Alfabetização (32h)	Prática de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos (32 h)		Práticas Lúdicas (48h)	208	
	Prática em Metodologia Científica (32 h)		Educação Ambiental (48 h)	Prática em Pesquisa Educacional (32 h)		Prática em Educação Inclusiva (32 h)	Estágio I: Educação Infantil (160 h)	Estágio II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (160 h)	484	
Disciplina Livre/Optativa	32	-	-	-	32h	-	32	16	112	112
Atividade Complementar	-	-	-	16 h	-	32	16	48	112	112
Carga Horária Total Por Semestre	400 h	400 h	400 h	400 h	400 h	400 h	400 h	400 h	3200	3200

Universidade Estadual de Ceará
 Professorado de Letras, Língua Portuguesa

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM 680 horas (40 créditos) -> 204 horas ou 12 créditos fundamentais + 408 horas ou 24 créditos específicos + 68 horas ou 04 créditos avançados	Psicolinguística	Fala e Escrita em LP	Semiótica
	Sociolinguística	Produção Escrita em LP	Linguística Textual
	Semântica e Pragmática	Lexicologia	Análise do Discurso
	Teorias Linguísticas	História das Ideias Gramaticais	Filosofia da Linguagem
	Linguística Aplicada	Fonologia da LP	Tópicos em Linguagem e Cognição
		Morfossintaxe da LP	Tópicos em Psicolinguística
		Sintaxe da LP	Tópicos em Sociolinguística
		Oficina de Produção de Textos em LP	Tópicos em Linguística
		Estilística	Tópicos em Linguística Aplicada
		Linguística Histórica	Tópicos em Aquisição de LM e LE
		Filologia Românica	Tópicos em Terminologia
		Filologia Portuguesa	Tópicos em Lexicologia
			Aspectos Teóricos e Práticos da Tradução
			Tradução Intersemiótica
			Tradução Literária
			Tópicos em Pesquisa sobre Tradução
			Tópicos em Letramento e Novas Tecnologias
			Tópicos em Gêneros Textuais
			Tópicos em Gramática Funcional da LE
			Tópicos em Estudos Culturais
		Tópicos em Gramática Funcional	
		Linguística de <i>Corpus</i>	

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS 544 horas (32 créditos)-> 136 horas ou 08 créditos fundamentais + 340 horas ou 20 créditos específicos + 68 horas ou 04 créditos avançados	Teoria da Literatura	Literatura Brasileira: Romance	Poética
	Literatura Comparada	Literatura Brasileira: Conto	Tópicos em Teoria da Literatura
	Literatura Contemporânea de LP	Literatura Brasileira: Poesia	Tradução Literária
	Literatura Infanto-juvenil	Literatura Brasileira: Drama	Tópicos em Literatura Comparada
		Literatura Cearense	Tradução Intersemiótica
		Literatura Portuguesa: Prosa	Tópicos em Literatura de LE
		Literatura Portuguesa: Drama	Literatura e Semiótica
		Literatura Portuguesa: Poesia	Crítica Literária
			Tópicos em Literatura Brasileira
		Tópicos em Literatura Portuguesa	

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS 136 horas fundamentais (08 créditos)	Fundamentos de Língua Latina		
	Língua Latina I		
	Língua Latina II		
	Fundamentos de Literatura Latina		
	Fundamentos de Língua Grega		

NÚCLEO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL 408 horas ou 24 créditos de disciplinas	Licenciatura	
	<i>Não-Eletivas</i>	Eletivas
	Psicologia da Aprendizagem	Teoria do Ensino de LP
	Psicologia da Adolescência	Teoria do Ensino de Literatura em LP
	Didática	Análise e Produção de Material Didático em Ensino Médio (LP)
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Análise e Produção de Material Didático em Ensino Fundamental (LP)	

Núcleo Opcional:
272 horas ou 16 créditos

Prática como componente curricular¹:
408 horas ou 24 créditos

Estágio Supervisionado
408 horas ou 24 créditos

Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais²:
204 horas ou 12 créditos

Total de créditos: 180
Total de horas: 3060

⁵⁰ Neste currículo, que será suplantado, as práticas como componente curricular estão distribuídas nas disciplinas de Projetos Especiais. O aluno precisa cursar pelo menos 06 delas.

⁵¹ Atualmente as atividades complementares são atividades extracurriculares (seminários, palestras, cursos, etc.) realizadas pelos alunos nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão e avaliados por comissão da Coordenação de Letras.

Profesorado de Ciencias Biológicas a distancia.
Universidad Estadual de Ceará (UECE)

3.2. Fluxograma Curricular por Período

SEMESTRE	DISCIPLINA	Carga horária crédito/horas	Pré-requisitos
1 ^o	Biologia Celular (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Química Geral e Orgânica (1 cr de PCC)	6cr /102h	---
	Introdução à Educação a distância	4cr /68h	---
	Física para Ciências Biológicas (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Técnicas de Transmissão do Conhecimento Biológico (2 cr de PCC)	2cr /34h	---
	Total	20 cr/340 h	
	PCC	5 cr/85h	
SEMESTRE	DISCIPLINA	Carga horária crédito/horas	Pré-requisitos
2 ^o	Psicologia do Desenvolvimento	4cr /68h	---
	Biofísica (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Bioquímica (1 cr de PCC)	6cr /102h	---
	Matemática para Ciências Biológicas (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Fundamentos da Filosofia das Ciências	2cr /34h	---
	Total	20cr/340 h	
	PCC	3cr/51h	
SEMESTRE	DISCIPLINA	Carga horária crédito/horas	Pré-requisitos
3 ^o	Psicologia da Aprendizagem	4cr /68h	---
	Bioestatística (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Fundamentos de Geociências (1 cr de PCC)	2 cr/34 h	---
	Histologia e Embriologia Animal Comparada (1 cr de PCC)	6cr /102h	---
	Morfologia e Taxonomia de Criptógamas (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Total	20 cr/340 h	
	PCC	4 cr/68 h	
SEMESTRE	DISCIPLINA	Carga horária crédito/horas	Pré-requisitos
4 ^o	Genética (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Biologia Molecular (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4cr /68h	---
	Zoologia de Invertebrados (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Morfologia e Taxonomia de Espermatófitas (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Total	20 cr/340 h	
	PCC	4 cr/68 h	
SEMESTRE	DISCIPLINA	Carga horária crédito/horas	Pré-requisitos
5 ^o	Microbiologia (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Didática Geral	4cr /68h	---
	Zoologia dos Cordados (1 cr de PCC)	6 cr/102 h	---
	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	6 cr/102 h	---
	Total	20 cr/340 h	
	PCC	2 cr/34 h	
SEMESTRE	DISCIPLINA	Carga horária crédito/horas	Pré-requisitos
6 ^o	Fisiologia Vegetal (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Fisiologia Animal Comparada (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Ecologia (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Estágio Supervisionado no Ensino Médio I	6 cr/102 h	---
	Metodologia da Pesquisa Educacional em Biologia	2cr /34h	---
	Total	20 cr/340 h	
	PCC	3 cr/51 h	

SEMESTRE	DISCIPLINA	Carga horária crédito/horas	Pré-requisitos
7º	Biociencia (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Biología Evolutiva (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Anatomía e Fisiología Humana (1 cr de PCC)	4cr /68h	---
	Estágio Supervisionado no Ensino Médio II	6cr /102h	---
	Projeto de TCC	2cr /34h	---
	Total	20 cr/340 h	
	PCC	3 cr/51 h	
SEMESTRE	DISCIPLINA	Carga horária crédito/horas	Pré-requisitos
8º	Trabalho de Conclusão de Curso- TCC	2 cr/34 h	---
	LIBRAS	4 cr/68 h	---
	Optativa I	4 cr/68 h	---
	Optativa II	4cr /68h	---
	Estágio Supervisionado no Ensino Médio III	6 cr/102 h	---
	Total	20 cr/340 h	

Paraguay

Malla curricular del profesorado de Educación Inicial
Diseño curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación
Inicial (marco pedagógico normativo experimental 2006-2008)

5.6. PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO

CURSO	SEMESTRE	CODIGO	ASIGNATURAS PREVIAS	ASIGNATURA	LINEA	CARACTER	HORAS
I	I	EI- 110	-	Fundamentos filosófico-sociológico-antropológico de la educación	FG	T	4
I	I	EI-120	-	Fundamentos biofisiológicos de la educación	FG	T	4
I	I	EI- 130	-	Fundamentos de psicología general y del aprendizaje	FG	T	4
I	I	EI- 131	-	Desarrollo personal y psicodinámica de las relaciones humanas	FG	TP	4
I	I	EI- 141	-	Fundamentos y teorías de la Educación Inicial	FE	T	6
I	I	EI- 170	-	Comunicación oral y escrita en guaraní y castellano	FC	T	4
I	I	EI- 180	-	Tecnología Educativa	FC	P	3
I	II	EI- 210	EI-110	Educación en valores y ética profesional	FG	T	4
I	II	EI- 221	EI-110	Currículo y didáctica en Educación Inicial	FE	TP	6
I	II	EI- 231	EI-130	Psicología evolutiva I	FE	TP	4
I	II	EI- 241	EI-141	Práctica educativa I (Práctica de observación)	FE	P	6
I	II	EI- 251	-	Expresión Corporal y su Didáctica	FE	TP	5
I	II	EI- 270	EI-170	Educación intercultural bilingüe	FG	T	4
II	III	EI- 311	EI-210	Derechos del Niño y de la Niña y Educación para la paz	FE	T	3
II	III	EI- 321	EI-221	Evaluación en la Educación Inicial	FE	TP	4
II	III	EI- 331	EI-231	Psicología evolutiva II	FE	TP	4
II	III	EI- 341	EI-141, EI-241	Práctica educativa II (Metodología y práctica en el nivel de cero a tres años)	FE	TP	10
II	III	EI- 351	EI-251	Expresión musical y su didáctica I	FE	TP	3
II	III	EI- 361	EI-251	Expresión plástica y su didáctica I	FE	TP	2
II	III	EI- 371	EI- 221, EI-270	Didáctica de la literatura infantil en castellano y guaraní	FE	TP	4
II	IV	EI- 411	EI-410	Relación familia – escuela - comunidad	FE	TP	4
II	IV	EI-431	EI-331	Educación inclusiva	FE	T	5
II	IV	EI- 441	EI-241, EI-341	Práctica III (Metodología y práctica con niños de tres a cinco años)	FE	TP	10
II	IV	EI-451	EI-351	Expresión musical y su didáctica II	FE	TP	3
II	IV	EI- 461	EI-361	Expresión plástica y su didáctica II	FE	TP	2
II	IV	EI- 471	EI- 221, EI-371	Didáctica de la lengua materna y segunda Lengua.	FE	TP	4
II	IV	EI- 400	-	Optativa	OP		2
III	V	EI- 511	EI-411	Educación no formal en el nivel inicial	FE	TP	5
III	V	EI- 521	EI-321	Gestión educativa en el nivel inicial	FE	TP	4
III	V	EI-531	EI-221, EI-431, EI-331, EI-341	Didáctica de la iniciación al medio natural, social y cultural	FE	TP	4
III	V	EI- 532	EI-221, EI-331, EI-341	Didáctica de la iniciación a la matemática	FE	TP	4
III	V	EI- 541	EI-141, EI-241, EI-341, EI-441	Práctica IV (Metodología y práctica en el nivel preescolar)	FE	TP	10
III	V	EI- 500	-	Optativa	OP		2
III	VI	EI- 610	Plan completo hasta el V semestre	Investigación – acción.	FG	TP	5
III	VI	EI- 641	Plan completo hasta el V semestre	Práctica Educativa (Pasantía Profesional)	FE	P	24
Seminarios							
				Psicomotricidad	S		30
				Taller integrado de las expresiones	S		30
				Juego y creatividad	S		30

Malla curricular del profesorado de Educación Básica de primer y segundo ciclos
Diseño curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclos (2013)

Plan de Estudio

Diseño Curricular . Profesorado del Primer y Segundo Ciclos

CAMPOS DE FORMACIÓN	SEMESTRES*						HP	HD	Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°			
FORMACIÓN GENERAL								31,6%	1140
1. Sociología de la Educación	3**						51	9	60
2. Pedagogía	3	3					102	18	120
3. Psicología de la Educación	3	3					102	18	120
4. Currículum	4						68	12	80
5. Didáctica		4	4				136	24	160
6. Evaluación			4				68	12	80
7. Educación en Valores			3				51	9	60
8. Bilingüismo y Educación Bilingüe				3			51	9	60
9. Investigación Educativa				3	4		119	21	140
10. Educación Inclusiva						4	68	12	80
11. Legislación Aplicada a la Educación						3	51	9	60
12. Gestión Educativa					3	3	102	18	120
FORMACIÓN INSTRUMENTAL								13,8%	500
13. Lengua Castellana	4	4					136	24	160
14. Lengua Guaraní	4	4					136	24	160
15. Lengua Extranjera (Inglés)					3	3	102	18	120
16. Medios y Recursos Didácticos				3			51	9	60
FORMACIÓN DIDÁCTICA ESPECÍFICA								41%	1480
17. Ciencias Sociales y su Didáctica	3	3			3	3	204	36	240
18. Matemática y su Didáctica	3	3	3	3			204	36	240
19. Educación Artística y su Didáctica	3	3	3	3			204	36	240
20. Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica		3	4				119	21	140
21. Educación Física y su Didáctica			3	3			102	18	120
22. Educación para la Salud y su Didáctica				3	3		102	18	120
23. Trabajo y Tecnología y su Didáctica			3	3			102	18	120
24. Desarrollo Personal y Social y su Didáctica					4		68	12	80
25. Didáctica de la Lectoescritura			3				51	9	60
26. Didáctica de la L1				3			51	9	60
27. Didáctica de la L2					3		51	9	60
PRÁCTICA PROFESIONAL								13,3%	480
28. Práctica Profesional				2	3	6	187	293	480
Total									3600

Ref.: HP: Horas presenciales (corresponde al 85% de la carga horaria)

HD: Horas a distancia (corresponde al 15% de la carga horaria), a excepción de Práctica Profesional que tiene el 61% de la carga horaria a distancia por la pasantía en las instituciones de práctica.

*Un semestre corresponde a 17 semanas de clase.

**Los números indican la cantidad horas de horas pedagógicas (45 minutos) presenciales por semana.

Pensum curricular (Plan Experimental 2008-2010), profesorado
de Matemática, Marco curricular para la Formación
Docente Continua Inicial de la Educación Media

3. PROFESORADO DE MATEMÁTICA

PENSUM CURRICULAR					
N°	AÑO	SEMESTRE	AREA	MÓDULOS	ASIGNACIÓN HORARIA
1	PRIMER	PRIMER	FG	Fundamentos de la Educación	99
2			FG	Producción Intelectual, Textual y Tecnología Aplicada I	72
3			FE	Matemática Aplicada a la vida cotidiana	279
4			FE	Lógica Matemática y Teoría de Conjunto	150
6		SEGUNDO	FG	Mediación Docente e Instrumentación Didáctica I	117
7			FE	Álgebra	363
8			FE	Didáctica de la Matemática I	120
10			FG	Razonamiento Lógico-matemático y Estadística Aplicada a la Educación	72
11	SEGUNDO	TERCER	FE	Geometría y Trigonometría	336
12			FE	Didáctica de la Matemática II	120
15			FG	Proyectos Educativos y Experiencia Profesional I	72
16			FG	Sujeto de Aprendizaje I	72
17		CUARTO	FE	Estadística y Probabilidad	292
18			FE	Metodología de la Investigación en Matemática	140
20			FG	Proyectos Educativos y Experiencia Profesional II	96
21			FG	Producción Intelectual, Textual y Tecnología Aplicada II	72
22	TERCER	QUINTO	FG	Mediación Docente e Instrumentación Didáctica II	114
23			FE	Geometría Analítica y Vectores	300
25			FG	Diseño de Proyectos Educativos y Pasantía Profesional III	114
26			FG	Sujeto de Aprendizaje II	75
27		SEXTO	FG	Educación en valores y Transversalidad	75
28			FE	Cálculo	300
30			FG	Proyectos Educativos y Experiencia Profesional IV	150
Total Horas					3600

Ref.: FG: Formación Profesional General
FE: Formación Profesional Específica

1200
2400

Profesorado en Educación Parvularia
Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción

Semestre 1

Introducción a la Sociología

Comunicación

Antropología Cristiana

Psicología General I

Metodología del Trabajo Intelectual

Pedagogía General I

Introducción al Derecho del niño

Taller de Expresión Lúdica

Taller de Expresión Corporal

Semestre 2

Antropología Filosófica

Teología II (Ética Fundamental)

Psicología Evolutiva I

Pedagogía General II

Didáctica General I

Practica I

Educación para la Salud

Taller de Expresión Musical I

Taller de Expresión Oral, Teatro Narrativo y Poesía

Educación para la Salud

Semestre 3

Teología III (Doctrina Social de la Iglesia)

Práctica II

Psicología Evolutiva II

Didáctica General II

Filosofía de la Educación

Taller de Expresión Musical II

Taller de Exp. Plástica y Manual

Iniciación a las ciencias naturales

Semestre 4

Teología IV (Ética Profesional)

Didáctica especial I

· Práctica III

Planificación I

Psicología del Aprendizaje

Literatura Infantil

Iniciación a las Matemáticas

Iniciación a la Lectoescritura

Educación Familiar

Semestre 5

Didáctica Especial II

Práctica IV

Planificación II

Sociología de la Educación

Taller de Matemática I

Iniciación a la Lectoescritura II

Seminario: Uso del Guaraní en el Preescolar

Seminario: Estimulación Temprana

Pasantía Profesional:

Es requisito para la obtención de título de profesor/a.

Malla curricular de la licenciatura en Educación con
énfasis en Educación Escolar Básica de primer y segundo
ciclo. Universidad Evangélica del Paraguay

Año	Primer Semestre	Carga horaria	Segundo Semestre	Carga horaria
Primero	Pedagogía General I	2 hs.	Psicología General	2hs.
	Lengua y Lit. Castellana I	4 hs.	Lengua y Lit. Castellana II	4hs.
	Socio antropología de la Educ.	4hs.	Teorías de la Educación	4hs.
	Metodologías de Estudios I	2 hs.	Metodologías de Estudios II	2 hs.
	Intro al Antiguo Testamento	4 hs.	Intro al Nuevo Testamento	4 hs.
	Filosofía General	2 hs.	Tecnología Educativa I	2 hs.
	Artes I	2 hs.	Artes II	2 hs.
	Lengua y Lit. Guaraní I	2 hs.	Lengua y Lit. Guaraní II	
Segundo	Pedagogía General II	2 hs.	Didáctica General II	2 hs.
	Matemática I	4 hs.	Psicología Evolutiva	2 hs.
	Didáctica General I	4 hs.	Psicología del Aprendizaje	4 hs.
	Tecnología Educativa II	2 hs.	Teoría de la Educación	4 hs.
	Teología	2 hs.	Antropología	2hs.
	Introducción a la práctica áulica	2 hs.	Práctica Exploratoria I	2 hs.
	Evaluación Educativa I	2 hs.	Evaluación Educativa II	2 hs.
	Fundamentos Biológicos de la Educación	2 hs.	Gestión y administración de la Educación	4 hs.
	Desarrollo educativo Paraguayo	2 hs.	Matemática II	4 hs.

Tercero	Metodología de la Investigación I	2 hs.	Metodología de la Investigación II	2 hs.
	Didáctica General III	2 hs.	Matemática y su didáctica	4 hs.
	Fundamentos políticos, jurídicos y económicos de la educación	2 hs.	Didáctica de la L. I	4 hs.
	Estadística de la Educación	4 hs.	Lengua y Literatura Guaraní I y su didáctica	4 hs.
	Cristología	2 hs.	Eclesiología	2 hs.
	Fe y Educación I	2 hs.	Práctica Educativa del 1° ciclo	2 hs.
	Enseñanza Reflexiva I	2 hs.	Estudios Sociales I y su Didáctica	2 hs.
	Diseños Curriculares	4 hs.	Ciencias Naturales y Salud I	2 hs.
	Práctica Exploratoria II	4 hs.	Fe y Educación II	2 hs.
Cuarto	Matemática y su didáctica II	4 hs.	Matemática y su didáctica III y IV	8 hs.
	Didáctica de la L. II	4 hs.	Lengua y Literatura Guaraní III y su didáctica	4 hs.
	Lengua y Literatura Guaraní II y su didáctica	4 hs.	Didáctica de la L. III	4 hs.
	Ciencias Naturales y Salud II	2 hs.	Estudios Sociales III y IV (Y su Didáctica)	4 hs.
	Ética Aplicada a la profesión	2 hs.	Cosmovisión cristiana	2 hs.
	Estudios Sociales II y su Didáctica	2 hs.	Didáctica de la L. IV	4 hs.
	Práctica Educativa del 2° ciclo	2 hs.	Ciencias Naturales y Salud III y su Didáctica	2 hs.
	Enseñanza Reflexiva II	2 hs.	Pasantía en Instituciones Educativa	2 hs.
	Quinto	Tesis I	2 hs.	Tesis II

Licenciatura en Educación Matemática. Plan curricular
2010. Universidad Nacional de Asunción



Universidad Nacional de Asunción

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

www.una.py
C. Elect.: sgeneral@rec.una.py
Telefax: 595 - 21 - 585540/3, 585617/8
CC: 910, Asunción - Paraguay
Campus de la UNA, San Lorenzo - Paraguay

Acta N° 6 (A.S. N° 6/28/03/2012)
Resolución N° 0144-00-2012

.../.. (6)

FE	12M	Geometría y Trigonometría	4	2	6	102	5	
	43M	Algebra Elemental	2	2	4	68	3	
	44M	Aritmética	2	2	4	68	3	
FG	16D	Pedagogía II	2	1	3	51	2	Pedagogía I
	22D	Sociología de la Educación	2	1	3	51	2	Filosofía de la Educación
	05D	Didáctica General	2	2	4	68	3	Pedagogía I - Psicología
FE	14C	Geometría Analítica y	2	3	5	85	3	
	17M	Lógica Matemática	3	1	4	68	3	
	01C	Algebra	4	2	6	102	5	
FG	25D	Educación y Nuevas	2	2	4	68	3	Pedagogía I
	02D	Curriculum	2	2	4	68	3	Didáctica General
	13D	Lengua Castellana	2	2	4	68	3	Sociología de la Educación
FE	67M	Cálculo de una variable	4	2	6	102	5	Algebra - Geometría Analítica y Vectores I
	24M	Teoría de Conjuntos	3	1	4	68	3	
	11M	Geometría Analítica y	2	3	5	85	3	Geometría Analítica y
FG	09D	Evaluación del Aprendizaje	2	1	3	51	2	Curriculum
	14D	Lengua Guaraní	2	2	4	68	3	Lengua Castellana
	12D	Inglés Técnico	2	2	4	68	3	Lengua Castellana
FE	68M	Cálculo de varias variables	4	2	6	102	5	Cálculo de una variable - Geometría Analítica y
	66M	Algebra Lineal	3	2	5	85	4	Algebra
	18C	Probabilidad y Estadística I	3	2	5	85	4	Algebra
FG	31D	Didáctica de las Matemáticas	2	2	4	68	3	Didáctica General - Evaluación del Aprendizaje
	36D	Investigación en Educación de la Matemática I	2	2	4	68	3	Probabilidad y Estadística I
FE	38D	Planificación Educativa	2	1	3	51	2	Curriculum
	69M	Ecuaciones Diferenciales	3	2	5	85	4	Cálculo de una variable
	18M	Método Numérico	2	2	4	68	3	Algebra - Lógica Matemática - Teoría de Conjuntos
	47M	Matemática Financiera	2	3	5	85	3	Aritmética - Algebra
FG	50D	Práctica Educativa en Matemática I	2	2	4	68	3	Planificación Educativa - Didáctica de las Matemáticas
	11D	Formación Ética Profesional	2	1	3	51	2	Sociología de la Educación
FE	19C	Probabilidad y Estadística II	3	2	5	85	4	Probabilidad y Estadística I
	07M	Demografía	2	2	4	68	3	Probabilidad y Estadística I
	10C	Control de Proyectos	2	2	4	68	3	Algebra

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA
PLAN CURRICULAR 2010**

Áreas	Códigos	Asignaturas	Carga Horaria		Carga Horaria Total	Créditos	Pre-requisitos
			T	F			
FG	15D	Pedagogía I	2	1	3	51	2
	10D	Filosofía de la Educación	2	1	3	51	2
	21D	Psicología Educativa	2	1	3	51	2

CSU/SG/bv/ala

Página 182 de 253



Universidad Nacional de Asunción

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

www.una.py

C. Elect.: sgeneral@rec.una.py

Telefax: 595 - 21 - 585540/3, 585617/8

CC: 910, Asunción - Paraguay

Campus de la UNA, San Lorenzo - Paraguay

Acta N° 6 (A.S. N° 6/28/03/2012)

Resolución N° 0144-00-2012

..//. (7)

FG	51D	Práctica Educativa en	2	2	4	68	3	Práctica Educativa en
	26D	Educación y Nuevas	2	2	4	68	3	Educación y Nuevas
	01D	Administración Educativa	2	1	3	51	2	Planificación Educativa
FE	37D	Investigación en Educación de la Matemática II	0	4	4	68	2	Investigación en Educación de la Matemática I - Probabilidad y Estadística II
	71M	Álgebra Superior I	2	2	4	68	3	Álgebra Lineal
FG	65M	Probabilidad y Estadística III	3	2	5	85	4	Probabilidad y Estadística II
	29D	Práctica Educativa en Matemática III	0	4	4	68	2	Práctica Educativa en Matemática II - Geometría y Trigonometría, Álgebra Lineal - Cálculo de varias variables
FE	72M	Álgebra Superior II	2	2	4	68	3	Álgebra Superior I
	20C	Programación Lineal	2	2	4	68	3	Control de Proyectos - Geometría Analítica y
Totales			183	3111	134			
Horas Formación General			79	1343				
Horas Formación Específica			104	1768				

Uruguay

Malla curricular del Plan de Formación de Maestros de Educación Primaria modificada por el Acta 90, de 2009

PLAN 2008 DE FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (modificada por Acta 90; Res.33 del 10/12/09)									
		PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
NÚCLEO PROFESIONAL COMÚN	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	PEDAGOGÍA	3	PEDAGOGÍA	3	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	3	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3
		SOCIOLOGÍA	3	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3				
		PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	3	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	3	LEGISLACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA	3
	ASIGNATURAS TEÓRICO-PRÁCTICAS								
	SEMINARIOS			SEMINARIO	30 H/A	SEMINARIO	30 H/A	SEMINARIO	30 H/A
NÚCLEO DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE	PRÁCTICA DOCENTE			DIDÁCTICA I	3	DIDÁCTICA II	3	ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	3
				MATEMÁTICA II	3	CC.NN.	2		
				LENGUA II	3	CC.SS.	2	PRÁCTICA DOCENTE IV INTERVENCIÓN (3)	16
	APOYO DIDÁCTICO Y PRÁCTICA DOCENTE	PRÁCTICA DOCENTE I PASANTÍA DE OBSERVACIÓN (1)	40h anuales	PRÁCTICA DOCENTE II INTERVENCIÓN (2)	12	PRÁCTICA DOCENTE III INTERVENCIÓN (2)	12		
		MATEMÁTICA I	4	BIOLOGÍA	4	Talleres de profundización teórica y apoyo a la práctica docente LENGUA- MATEMÁTICA- GEOGRAFÍA- BIOLOGÍA- FÍSICO QUÍMICA- HISTORIA (30 H/A CADA UNO) (4)			
NÚCLEO DE FORMACIÓN GENERAL	BÁSICAS DE FORMACIÓN	LENGUA I	4			EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES	2	LITERATURA	2
		FÍSICO-QUÍMICA	4			EDUCACIÓN ARTÍSTICA D. CORPORAL MUSICAL	1		
		HISTORIA	4			EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL Y PLÁSTICA	2		
		GEOGRAFÍA	4						
		EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LENGUAJES ARTÍSTICOS	2						
NÚCLEO DE PROFUNDIZACIÓN	SEMINARIOS Y TALLERES	HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE	30 H/A			PSICOMETRICIDAD	30 H/A	EDUCACIÓN RURAL	30 H/A
						PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y ESTILOS DE COMUNICACIÓN	30 H/A	HIGIENE Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD	30 H/A
C/H TEÓRICA SEMANAL			32*		32*		25*		20*
C/H DE PRÁCTICA DOCENTE					12		12		16
CARGA HORARIA TOTAL			32		44		37		38

1. Las 40 horas de Práctica integran el horario de las asignaturas: Pedagogía I, Psicología Evolutiva y Sociología
 2. En Escuelas de Práctica, con el Director de la Escuela como Profesor de Didáctica
 3. En Escuelas de Contexto Crítico o Comunes con el Director de la Escuela como Docente del Taller de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente.
 4. El alumno debe realizar un taller de 30 horas de cada asignatura entre 3er. y 4º. año totalizando así 180 horas cursas. Esto significa 3 horas semanales mensuales más para 3º. y tres para 4º.
 * Estos talleres apuntan a fortalecer la formación disciplinar y la relación con la práctica (PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DENTRO DE UN SISTEMA ÚNICO DE FORMACIÓN DOCENTE. COMISIÓN No. 2: 2007, PÁG. 45)
 * Se incluye una hora semanal mensual por cada seminario y/o taller de 30 horas anuales

Malla curricular profesorado de Historia

1. DISEÑO CURRICULAR

HISTORIA UNIVERSAL	HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES
HISTORIA AMERICANA	HISTORIOLOGÍA
H. REGIONAL PLATENSE Y DEL URUGUAY	DIDÁCTICA

	Asignatura	C H
1	Prehistoria e Historia Antigua	4
	Prehistoria e Historia de América y del Río de la Plata	4
	Las Artes Visuales en la Prehistoria e Historia Antigua	2
	Teoría y metodología de la Historia	3
	Introducción a la Didáctica	2
	Total	15
2	Historia Medieval y Temprano moderna	4
	Historia de América en los siglos XVI, XVII y XVIII (hasta 1830)	4
	Historia regional platense hasta 1830	4
	Las Artes Visuales desde la Edad Media al Barroco	3
	Historia de la Historiografía hasta el siglo XIX (incluido)	2
	Didáctica 1	3
Total	20	
3	Historia Moderna y Contemporánea hasta 1914	3
	Seminario-taller	2
	Historia de América entre 1830 y 1930	3
	Seminario-taller	2
	Historia del Uruguay 1830-1930	3
	Seminario-taller	2
	Historia de las Artes Visuales en el siglo XIX	2
	Historia de la historiografía contemporánea (Siglo XX hasta nuestros días)	2
	Didáctica 2	3
Total	22	
4	Historia Contemporánea (de 1914 a nuestros días)	3
	Seminario-taller	2
	Historia de América de 1930 a nuestros días	3
	Seminario-taller	2
	Historia del Uruguay de 1930 a nuestros días	3
	Seminario-taller	2
	Historia de las Artes Visuales en el siglo XX	2
	Filosofía de la Historia	2
Didáctica 2	4	
Total	23	
14	TOTAL	80

NOTA: CH: La carga horaria consignada en las mallas curriculares corresponde a horas cátedra asignadas semanalmente a cada asignatura. Cada hora cátedra equivale a 45 minutos de clase.

A estas asignaturas de la formación específica deben agregarse las correspondientes al

Núcleo Profesional Común.

Malla curricular profesorado de Literatura

SISTEMA ÚNICO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2008
DOCUMENTO FINAL

2. DISEÑO CURRICULAR

	Asignatura	CH
1	Teoría Literaria 1	3
	Teoría Gramatical 1	2
	Lingüística 1	2
	Literatura Española 1: Medieval	3
	Literatura Universal 1: Grecolatina y oriental	3
	Met. de la Investigación y Análisis Literario 1	1
	Introducción a Didáctica	2
	Total	16
2	Teoría Literaria 2	3
	Teoría Gramatical 2	2
	Lingüística 2	2
	Literatura Española 2: Siglos de oro e ilustración	3
	Literatura Universal 2: E. medieval, renacentista y barroca	3
	Corrientes Literarias	2
	Didáctica 1	3
	Total	18
3	Teoría Literaria 3	2
	Literatura Iberoamericana. 1: De la Colonia al realismo	3
	Literatura Uruguaya 1: De los orígenes al novecientos	3
	Literatura Española 3: S. XX y XXI	3
	Literatura Universal 3: S. XVIII y XIX	4
	Estética Literaria	2
	Didáctica 2	3
Total	20	
4	Literatura Iberoamericana 2: S. XX y XXI	6
	Literatura Uruguaya 2: S. XX y XXI	5
	Literatura Universal 4: S. XX y XXI	5
	Metodología de la Investigación y Análisis Literario 2	2
	Didáctica 3	4
Total	22	
14	TOTAL	76

Malla curricular profesorado de Matemática

SISTEMA ÚNICO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2008
DOCUMENTO FINAL

1. DISEÑO CURRICULAR

	Asignatura	CH
1	Geometría 1	8
	Fundamentos de la Matemática	8
	Introducción a la Didáctica	2
	Total	18
2	Geometría y Álgebra Lineal	8
	Análisis 1	7
	Didáctica 1	3
	Total	18
3	Probabilidad y Estadística	6
	Análisis 2	6
	Topología	5
	Didáctica 2	3
	Total	20
4	Física	4
	Historia de la Matemática	3
	Análisis del discurso matemático escolar	5
	Profundización (Geometría - Análisis-Álgebra)	6
	Didáctica 3	4
	Total	22
14	TOTAL	78

ANEXO V

INFORME DE PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Presentación

Este informe recoge una síntesis de la formación de docentes de los niveles preuniversitarios en España, Francia e Inglaterra, así como una panorámica general de lo que acontece en Europa en este terreno. El informe parte de una presentación general del marco común europeo en educación superior; sigue con unos informes de síntesis correspondientes a la formación inicial en los países mencionados; se ofrecen datos comparativos a escala europea referentes a temas relevantes de la formación inicial de docentes; se exponen algunas informaciones sobre la formación continua, y se plantean algunas reflexiones a modo de análisis de tendencias compartidas y retos comunes de la formación de los docentes en el ámbito europeo. En documento aparte se ofrecen los informes exhaustivos de la formación inicial de los países estudiados.

1. Marco común europeo en formación superior

En términos generales, la formación de los docentes en Europa se corresponde con el nivel ISCED5A de la UNESCO. En este nivel, Europa ha desarrollado una política de aproximación en clave económica y comercial, que tiene su correlato en el terreno de la formación superior y la investigación. Así, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un hito destacado en este proceso de convergencia, cuyas finalidades son la armonización de las titulaciones universitarias, la movilidad de estudiantes y profesorado, y un cambio metodológico que centre la actividad en el aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, los argumentos de fondo son una preocupación por la calidad de la educación y un interés por la rendición de cuentas de la universidad hacia la sociedad.

Una de las características del EEES ha sido la convergencia en los períodos de duración de las titulaciones universitarias, con el establecimiento de tres grados: grado (*bachelor*), máster y doctorado. A partir de ISCED3 (nivel de secundaria superior), esto se ha traducido en una graduación variable en años según cada país, que se resume en dos modelos:

- El modelo 4+1, significa una duración de cuatro años académicos de grado y uno de máster. Esta ha sido la opción de España (salvo algunas titulaciones reguladas, como Medicina).
- El modelo 3+2, significa una duración de tres años académicos para el grado y dos para el máster. Esta ha sido la opción adoptada en Francia e Inglaterra, además de otros países.

Además, para su homologación a escala europea, se ha establecido un sistema de cálculo del tiempo acumulado que dedica el estudiante, traducido en créditos europeos (ECTS, European Credit Transfer System).⁵² Con este mecanismo se pretenden facilitar los procedimientos de movilidad estudiantil. Como se irá viendo, la formación inicial de los docentes se ha ido adaptando a estas disposiciones de manera variable en cada país atendiendo a sus peculiaridades.

En cuanto a las reformas en la formación inicial de los docentes, una realidad que no se puede obviar es la repercusión que está teniendo la publicación periódica de informes internacionales relativos a los rendimientos escolares: PISA, TIMMS, TALIS, etc. Además, en el ámbito estrictamente europeo, la Agencia Europea de Educación y Cultura, órgano dependiente de la Comisión Europea, tiene a su disposición la red de información Eurydice, que también elabora informes periódicos sobre temáticas educativas de toda índole. Su importancia en los decisores políticos es relevante.

Para finalizar esta contextualización, debemos referirnos a los objetivos para el año 2020 planteados por la Unión Europea (Estrategia 2020). En el terreno educativo, cabe señalar dos de esos objetivos:

- Reducción de la tasa de abandono escolar, para situarla en el 10% de media europea. Según Eurostat, los datos a 2012 arrojan unas cifras del 24,9% para España, 11,6% para Francia y 13,5% para el Reino Unido.
- Aumento de la población de 30-34 años de edad con educación de nivel terciario 30-34, para alcanzar el 40% de media europea. Los datos a 2012 son los siguientes: el 40,1% para España; el 43,6% para Francia; el 47,1% para el Reino Unido (Eurostat, 2013⁵³).

⁵² Los European Credit Transfer System (ECTS) valoran el tiempo invertido por el alumno para adquirir las competencias del programa de estudios. Cada uno representa entre 25 y 30 horas de aprendizaje. Incluye la asistencia al aula, la dedicación al estudio, la realización de seminarios, resolución de ejercicios, etc. Es un modelo centrado en el aprendizaje del alumno. Además, los créditos ECTS constituyen un pasaporte para transitar por las universidades europeas; permite valorar los estudios superiores de Europa con criterios comunes, y facilita la movilidad de los estudiantes por los distintos campus del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Fuente: <http://www.queesbolonia.gob.es>; página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, del gobierno español).

⁵³ Pueden consultarse los datos actualizados en la página web de Eurostat, sistema de datos de la UE: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators (acceso: 27 de julio de 2013).

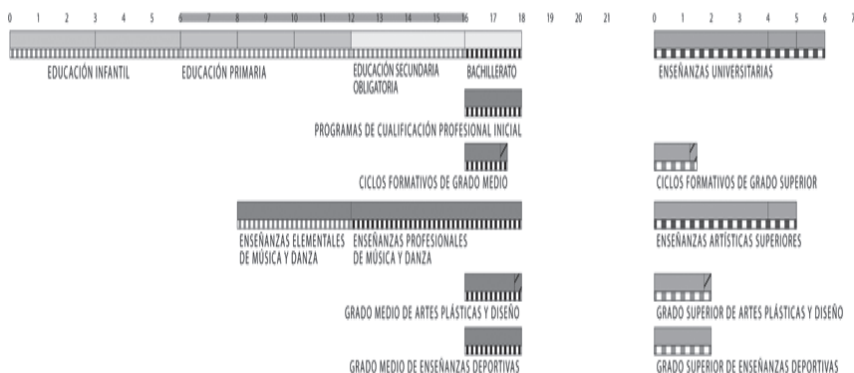
El primer objetivo, de reducción de la tasa de abandono escolar, ha movilizado especialmente a los gobernantes españoles, que lo sitúan como un referente ineludible en sus disposiciones e iniciativas. Entre ellas, por supuesto, la revisión de la formación inicial de los docentes aparece como una de las actuaciones de más calado, como se verá en este informe. En cuanto al segundo objetivo, que los datos reflejan en una posición favorable para los tres países estudiados, el reto se centra en atraer a los mejores estudiantes de la secundaria superior hacia los estudios universitarios de formación inicial de los docentes, un reto central en las políticas educativas europeas.

2. La formación docente inicial en España

Marco legislativo

En España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es el encargado de implementar las políticas que emanan de la legislación educativa del Estado español. El marco general es la Ley Orgánica de Educación (2006),⁵⁴ en ella hay referencias a la formación docente.

El sistema educativo en España se organiza en las etapas educativas que muestra el gráfico siguiente, extraído de la red de información Eurydice.⁵⁵



Fuente: Eurydice (véase nota 54).

⁵⁴ Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, del 4 de mayo, pp. 17158-17207. Disponible en línea: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>)

⁵⁵ Eurydice es la red de información de la Agencia Europea de Educación, Audiovisual y Cultura. Puede consultarse en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> (acceso: 27 de julio de 2013). Las referencias de este informe a Eurydice sin indicación del año se entienden extraídas de esta página web en la fecha indicada.

Como se puede apreciar, la educación preprimaria (ISCED0⁵⁶) abarca de los 0 a los 6 años de edad; la primaria, de los 6 hasta los 12; la secundaria básica, de 12 a 16, y la secundaria superior, de 16 a 18. La formación inicial de los docentes correspondiente a los cuatro niveles educativos está regulada por diversos decretos, que relataremos a continuación.

Para el nivel ISCED0, coexisten dos normativas porque se diferencian dos tipos de profesionales: el técnico de Educación Infantil, que es un Ciclo Formativo de Grado Superior (ISCED5B), y el maestro de Educación Infantil, con nivel de grado universitario (ISCED5A). Las dos normativas que regulan son las siguientes, respectivamente: Orden ESD/4066/2008, del 3 de noviembre, que establece el currículo del ciclo formativo de técnico superior en Educación Infantil; Orden ECI/3854/2007, del 27 de diciembre, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de maestro en Educación Infantil. En el nivel ISCED1, el decreto que regula la profesión de maestro en Educación Primaria es la Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre. Y finalmente, el decreto que regula la docencia en ISCED2 e ISCED3, correspondiente a profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, es la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre. En todas ellas, salvo la de técnico de Educación Infantil, los decretos determinan unos contenidos mínimos que los centros universitarios que impartan esta formación deberán completar y ampliar hasta alcanzar los niveles adecuados.

El Estado central homogeniza la educación para todo el territorio, con la excepción parcial de las comunidades autónomas con lengua propia, en las que se ha de asegurar al alumnado el dominio de las lenguas cooficiales: catalán (Cataluña, País Valenciano y Baleares), gallego (Galicia), euskera o vasco (País Vasco y Navarra), y occitano-aranés (Cataluña). En el Decreto de maestro en Educación Primaria, se explicita que los estudiantes tendrán que hablar, leer y escribir correctamente en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma correspondiente; en cambio, en la ley que regula la formación docente de secundaria no se expresa esto de una manera directa.

Cómo se construyó la ley

El 6 de abril de 2006 el Parlamento español aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE), implementada por el Ministerio de Educación y Ciencia bajo el gobierno del Partido Socialista Obrero Español, cuyo presidente era José Luis Rodríguez Zapatero, y la ministra de Educación Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo.

⁵⁶ ISCED corresponde a las siglas en inglés del International Standard Classification of Education, que clasifica los niveles educativos establecidos por la UNESCO. El nivel 0 se refiere a la educación preescolar; el nivel, 1 a la educación primaria, y los niveles 2 y 3 se refieren a la educación secundaria (básica y superior). Véase una tabla de códigos en el anexo de este informe.

La LOE es el resultado de muchos debates, con más de doscientas reuniones con sindicatos, asociaciones de padres, representantes de la patronal, estudiantes y titulares de centros, además de actos explicativos y documentos recibidos, que finaliza con la aprobación mayoritaria del Congreso de los Diputados. Concretamente, los grupos de izquierda votaron a favor, las fuerzas de centro se abstuvieron, y la derecha votó en contra. Actualmente, esta ley está en proceso de sustitución por la que ha redactado el gobierno actual de derecha, del Partido Popular, que cambia sustancialmente el modelo educativo pero no rectifica la formación inicial de docentes.

Concepción educativa y trabajo docente

La Ley Orgánica de Educación pretende promover la calidad, la equidad y la eficacia educativa en todos los centros escolares y formativos del Estado español, considerando “la educación el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”.

Esta ley pretende reducir el fracaso escolar con una serie de diagnósticos para detectar, lo antes posible, las dificultades de aprendizaje de los alumnos. En el año en el que se aprueba la ley, había una tasa bruta de población que finalizó el graduado en secundaria del 69,3%, y en 2010-2011 la tasa sube hasta el 74,1%.⁵⁷ No obstante, no se puede decir que se haya reducido esta tasa de manera efectiva, teniendo en cuenta los resultados a nivel europeo. Otros aspectos importantes de la ley son la optatividad de la Religión por parte de los alumnos, aunque es obligatorio que los centros la ofrezcan, y la insistencia en los principios éticos que deben inspirar el comportamiento humano en sociedad con la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

El profesorado se concibe como eje vertebrador del sistema educativo. Son los encargados de dominar la materia a enseñar, de explicarla de manera pedagógica en relación con las edades de los alumnos y las necesidades individuales (intelectual, emocional, psicomotriz, social y ética), hacer un seguimiento y evaluación para comprobar y adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientar académica y laboralmente en colaboración con las familias, organizar y planificar actividades del centro, garantizar un clima escolar democrático, informar periódicamente a las familias, y mejorar y actualizar sus procesos de enseñanza. Es por este motivo que los centros tienen mayor capacidad de autogestión que en la ley que se quiere implementar actualmente (la LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

⁵⁷ Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Plan de estudios

Las carreras universitarias de grado de maestro de Educación Infantil y de grado de Educación Primaria tienen una duración de cuatro años y 240 ECTS.⁵⁸ Existen dos vías de entrada: 1) desde el bachillerato (ISCED3 de carácter académico) con una prueba de acceso (PAU: Prueba de Acceso a la Universidad, más conocida como “selectividad”); 2) desde el Ciclo Formativo de Grado Superior (ISCED5B) más la prueba de selectividad. Como se ha dicho, también existe otra titulación para el nivel de preprimaria, el técnico superior en Educación Infantil, que es una enseñanza encuadrada como Ciclo Formativo de Grado Superior (ISCED5B), con una duración de dos años y 2.000 horas. El requisito de entrada a esta formación es la obtención del Bachillerato o bien del Ciclo Formativo de Grado Medio (ISCED3). Por último, para obtener el título de profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se requiere un grado universitario más un máster universitario de formación docente específica, que supone un curso académico y 60 ECTS.

La mayoría de las formaciones de preprimaria y primaria son presenciales y se imparten en las universidades principales públicas y privadas de España (Universitat de Barcelona, Universidad de Sevilla, Universidad Complutense de Madrid, etc.). De todas maneras, existen cursos semipresenciales ofrecidos por instituciones más bien pequeñas (Universidad de la Rioja). La formación para los docentes que imparten en secundaria es impartida presencialmente u *on-line* por universidades de todo tipo.

Organización de los campos de formación

En España, debido a la autonomía universitaria, las asignaturas entre las diferentes universidades no son totalmente coincidentes ni tampoco los departamentos. No obstante, coinciden en la organización general de las asignaturas, que en los niveles ISCED0 y 1 se clasifican en Formación Básica, Obligatoria, Optativas, Prácticas Externas y Trabajo de Fin de Grado. Para los niveles ISCED2 y 3, la organización es muy parecida, pero en ningún caso coincide el número de créditos establecido para cada apartado. Por otra parte, las especializaciones del nivel ISCED0 hasta el ISCED 3, y los campos de formación explicados en el siguiente apartado, también son aspectos de la organización general de todas las carreras de formación de docentes.

El Estado dicta los mínimos campos de formación para la realización de los planes de estudio, para todos los niveles. En el nivel de preprimaria, se establecen tres áreas de formación.

- La primera es la formación básica y consta de las siguientes materias: “Procesos educativos, de aprendizaje y desarrollo de la personalidad” (0-6 años), “Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo”, “Sociedad,

⁵⁸ Véase la nota 53 de este informe.

familia y escuela”, “Infancia, salud y alimentación”, “Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes”, “Observación sistemática y análisis de contextos” y “La escuela de educación infantil”.

- La segunda área es de carácter didáctico y disciplinar e incluye: “Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática”; “Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura”, “Música, expresión plástica y corporal”.
- La tercera área corresponde al prácticum, donde se realizan las prácticas escolares, y el trabajo de fin de grado.

Las áreas de formación docente de primaria se distribuyen en los mismos tres ámbitos:

- La formación básica, que consta del “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, “Procesos y contextos educativos”, y “Sociedad, familia y escuela”.
- La didáctica y disciplinar está formada por “Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales”, “Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales”, “Matemáticas”, “Lenguas”, “Educación musical, plástica y visual”, y “Educación física”.
- La tercera área también incluye el prácticum y el trabajo de fin de grado.
- Por último, la formación de secundaria se divide en tres módulos:
 - En primer lugar, el Genérico, donde se encuentra el “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, y “Sociedad, familia y educación”.
 - En segundo lugar, el Específico, que contempla el aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, los “Complementos para la formación disciplinar” y la “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa”.
 - El último módulo incluye el prácticum y el trabajo de fin de máster.

Formación práctica

En todos los niveles de la formación docente, las prácticas externas son muy importantes en el currículum. Se aprecia en la cantidad de créditos destinados a tal propósito, fijados por ley. En la formación de educación infantil y primaria se destinan 50 créditos; en el caso del Ciclo Formativo, 400 horas; y en la formación de maestro de educación secundaria, 16 créditos (de un total de 60). Durante este tiempo los estudiantes tendrán que relacionar la teoría y la práctica, y por este motivo las prácticas son simultáneas o concurrentes (ver apartado 5 de este informe) a la teoría durante los cuatro años de la formación. Así, los estudiantes pueden participar en las actividades docentes y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

El objetivo principal de la formación de los niveles ISCED2 y 3 es adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias

correspondientes a la especialización, así como tener herramientas psico-pedagógicas para orientar y asesorar a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. En este caso, se prevén unas 250 horas de formación práctica en centros docentes.

Dispositivos de formación

Los dispositivos de formación, a grandes rasgos, son clases magistrales, talleres (la gran mayoría, consistente en trabajos en pequeños grupos), las prácticas y seminarios y conferencias, que son o de carácter obligatorio u optativo, ya que a menudo se realizan en otras facultades. También se incluye una formación orientada a la investigación en la educación superior, mediante los trabajos finales de grado (para los niveles ISCED0 y 1) y de máster (ISCED2 y 3).

Dispositivos de evaluación

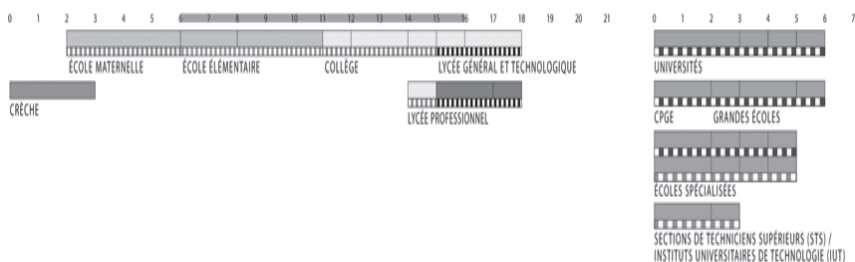
La norma no establece procedimientos ni criterios de evaluación. Sin embargo, el marco europeo de educación superior sugiere que la evaluación deba ser continuada. En el caso de que un estudiante manifieste que no puede cumplir con los requisitos de una evaluación continua, tendrá derecho a una evaluación única. Eso supone que el estudiante debe gozar de mecanismos de apoyo y asesoramiento permanentes que le permitan avanzar adecuadamente en su proceso de aprendizaje. En la práctica, las condiciones materiales con las que se ejerce la docencia no permiten una aplicación correcta de estos principios. Salvo excepciones, las aulas acogen grupos elevados de alumnos (entre 60 y 90), los servicios de apoyo son inexistentes, y las horas de tutoría no son aprovechadas suficientemente por parte de los alumnos.

3. La formación inicial de los docentes en Francia

Marco legislativo

El marco legislativo de las formaciones docentes surge del “Code de l’Éducation”, cuya última actualización, donde se especifica la regulación de las Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación, entró en vigor el 10 de julio de 2013. Esta ley es la “LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République”. A su vez, el “Code de l’Éducation” se basa en la Constitución de 1958 (V República), que se inspira en “La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”, entre otros textos mencionados en su preámbulo.

El Ministerio de la Educación Nacional dirige la educación preuniversitaria, mientras que la universitaria queda encargada al Ministerio de Educación Superior y de la Investigación. La estructura del sistema educativo francés queda recogida en el gráfico siguiente.



Fuente: Eurydice (véase nota 54)

Se puede observar que la educación preprimaria propiamente empieza a los 2 años de edad y se extiende hasta los 6, en las llamadas “escuelas maternas”; la primaria (“escuela elemental”) abarca cinco años (de los 6 a los 11), e incluye dos ciclos; la secundaria básica (“colegio”) corresponde a la etapa entre los 11 y los 15 (con tres ciclos intermedios), y la secundaria superior (“liceo”) ofrece dos vías: la profesional, que puede empezar en realidad a los 14 años, y la de bachillerato, que se alarga entre los 15 y los 18 años de edad.

Recientemente, la formación inicial de docentes ha experimentado un cambio sustancial, como se verá en las páginas siguientes. En suma, la formación necesaria para todos los niveles educativos corresponde al grado de máster universitario, con cinco años de formación después del bachillerato.

Cómo se construyó el marco legislativo

Bajo el actual gobierno del Partido Socialista, el ministro de Educación Nacional, Vicent Peillon, y la ministra de Enseñanza Superior e Investigación, Geneviève Fioraso, presentaron las futuras *Écoles supérieures du professorat et de l'éducation* (ESPE), el 1 de julio de 2013 en la Universidad de Lyon. Las ESPE estarán operativas en septiembre de 2013, y formarán a los maestros de todos los niveles preuniversitarios (ISCED0, 1, 2, y 3), así como a los docentes universitarios y otros profesionales de la educación (pedagogos, psicopedagogos).

La ley responde a dos retos: recuperar los niveles educativos de los alumnos franceses, que las últimas encuestas PISA han rebajado considerablemente, y retornar al modelo republicano, que había sido desdibujado por las disposiciones de los gobiernos de Nicholas Sarkozy (Gauthier, 2013), buscando un modelo integrador para la formación de todos los profesionales de la educación.

Concepción educativa y trabajo docente

Las ESPE formarán al conjunto de los futuros docentes en el ejercicio de preescolar, escuela elemental, liceo y universidad, así como a los futuros consejeros principales de educación (pedagogos, jefes de estudio, bibliotecarios de escuela...). Todos estos actores siguen la misma base de enseñanzas comunes, lo que permitirá engendrar y vivir una cultura compartida. Esta

cultura compartida favorecerá sobre el terreno la cohesión de los equipos pedagógicos, que es un factor clave del éxito de los alumnos.

El trabajo docente, para el Estado francés, es un factor determinante en el éxito educativo. Todos los estudios demuestran que los progresos de los alumnos dependen de manera significativa de la calidad de sus docentes y, por lo tanto, de la formación recibida por los profesores. Por consiguiente, ser docente significa transmitir los saberes y el gusto por aprender, despertar las conciencias, es decir, querer instruir, educar, emancipar y formar para conducir a cada alumno hacia su vida personal y laboral. Para obtener estas competencias es necesario que reciban una formación que articule enseñanzas teóricas y prácticas, y que sobresalgan no solamente en sus disciplinas y en sus prácticas pedagógicas, sino también en saber utilizar las nuevas tecnologías, así como prevenir y gestionar conflictos, responsabilizarse de los alumnos en situaciones difíciles, luchar contra los estereotipos y todas las formas de discriminación, etc.

Plan de estudios

La formación de docentes tendrá el rango de máster universitario de dos años, y recibirá el nombre genérico de *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)*, que incluirá cuatro itinerarios, como se especifica más adelante. Esta formación tendrá un carácter profesionalizador, en el marco nacional de formación fijado por decreto ministerial, que regula el ejercicio de las profesiones en Francia.

Para acceder al máster MEEF, la vía más común es haber superado un grado universitario de tres años (*license*) en alguna de las disciplinas que se imparten en la educación formal. Durante esta formación de grado, es recomendable que el estudiante haya cursado algunas unidades de aprendizaje o asignaturas de "preprofesionalización", orientadas a la docencia. Además, a partir del segundo año del grado, los estudiantes becarios que tienen intención de dedicarse a la educación pueden optar por un *Emploi d'Avenir de Professeur*, para tareas de apoyo educativo en escuelas y centros educativos. Este contrato tiene una duración de un año, renovable dos veces, para un trabajo remunerado de 12 horas semanales.

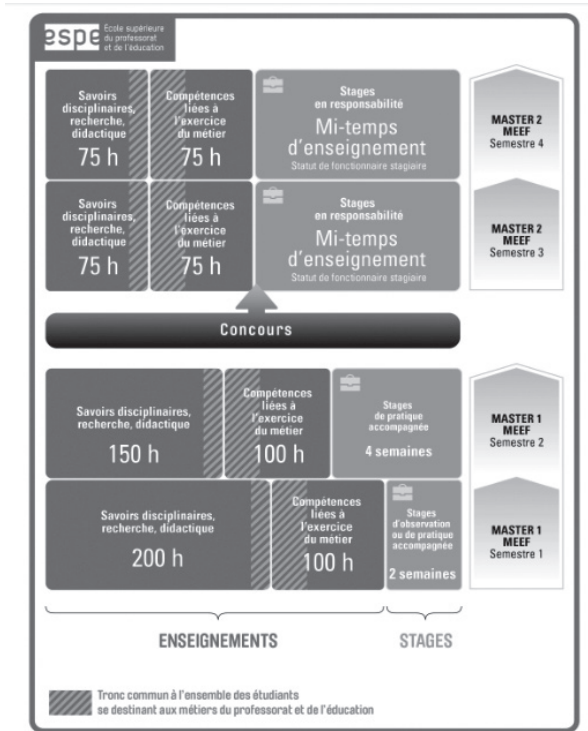
No obstante, se prevén otros caminos para poder ser aceptado al máster MEEF, que son los siguientes:

- Haber obtenido el primer año de máster, en cuyo caso pasarán directamente al segundo curso de máster MEEF, y lo cursarán en alternancia con algunas asignaturas de primer curso.
- Haber realizado los dos años de un máster (teniendo el título), en cuyo caso realizarán algunas asignaturas de primero y de segundo curso del máster MEEF.

El máster MEEF es de carácter presencial, fuertemente vinculado con las universidades; consta de dos años y ofrece cuatro itinerarios o menciones:

tres de ellas acreditan para el ejercicio profesional en centros educativos (primaria, secundaria y orientador escolar) y la cuarta ofrece formación para tareas dentro o fuera de las escuelas (formador de formadores, desarrollo curricular, etc.).

Como se observa en el gráfico siguiente, en el primer año del máster MEEF habrán de cursar 350 horas de saberes disciplinarios, investigación y didáctica; 200 horas de competencias docentes; y 6 semanas de prácticas (dos de ellas de observación y las otras cuatro de prácticas acompañadas). Después de esta formación, para acceder a las menciones profesionales para trabajar en escuelas (primaria, secundaria u orientador), es necesario aprobar un examen público que permitirá acceder al segundo año de máster y obtener la condición de funcionario interino o en prácticas. En este segundo curso, los alumnos tienen un total de 175 horas de saberes disciplinarios, investigación y didáctica, y las mismas horas de competencias docentes. Además, realizan prácticas de media jornada remuneradas, con un contrato de funcionario en prácticas.



Fuente: Francia, 2013b

Campos de formación

Como se ha mencionado, el máster ofrece cuatro itinerarios: para la formación de primer grado (ISCED0 y 1); para la de segundo grado (ISCED2 y 3); para tareas de orientador escolar (Conseiller Principal d'Éducation), y para oficios generales de la profesión educativa.

En las ESPE, los alumnos habrán de cursar las asignaturas del tronco común y las asignaturas disciplinarias (*disciplinaire*), además de hacerse expertos en una lengua extranjera y tener competencias en el uso de las nuevas tecnologías. El gráfico siguiente recoge un ejemplo de las enseñanzas de tronco común para todas las menciones.

► EXEMPLE D'ENSEIGNEMENTS DE TRONC COMMUN

	Enseignements	Volume horaire
MASTER 1 Semestre 1	<ul style="list-style-type: none"> • Philosophie de l'École, valeurs de l'École et de la République, laïcité, lutte contre toutes les discriminations • Processus d'apprentissage, psychologie de l'enfant • Droit de la fonction publique 	12 h 12 h 6 h
MASTER 1 Semestre 2	<ul style="list-style-type: none"> • Grands courants pédagogiques, démarches d'enseignement, apprentissage, évaluation • Sociologie des publics, gestion de la diversité, orientation • Difficultés scolaires, décrochage • École inclusive : adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap 	12 h 6 h 6 h 6 h
MASTER 2 Semestre 3	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation du système scolaire et contexte institutionnel • Processus d'apprentissage, rapports aux savoirs, mémoire et apprentissage, styles cognitifs, intelligences multiples • Posture d'enseignant et d'élève, communication professionnelle (voix, gestuelle, etc.) 	6 h 12 h 12 h
MASTER 2 Semestre 4	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion des conflits et de la violence • Lutte contre les stéréotypes femmes-hommes et mixité scolaire • Éthique, posture professionnelle, travail coopératif 	12 h 12 h 6 h
Total	12 ECTS	120 h

Fuente: Francia, 2013b

Las asignaturas del tronco común están divididas en semestres y horas, y consisten básicamente en los dominios siguientes: el proceso de aprendizaje de los alumnos; la toma de conciencia de la diversidad de los alumnos (particularmente los que tienen más dificultades); los métodos de diferenciación pedagógica y de apoyo a los alumnos con dificultades; los conocimientos y habilidades compartidos entre los alumnos; la conducta en la clase y la prevención de la violencia escolar; la aproximación por competencias;

el proceso de orientación de los alumnos; los métodos de evaluación; la enseñanza de los valores de la República; la lucha contra la discriminación y la cultura de la igualdad entre sexos; ética y legislación educativa, etc. Es decir, hay un componente pedagógico importante, además de un conjunto importante de contenidos relativos a la educación en valores. Además, se ofrecen materias relativas a la adquisición de una cultura científica y técnica, y los conocimientos y competencias en materia de educación artística y cultural. Las asignaturas disciplinarias (*disciplinaire*), las que impartirá una vez sea profesor, se estudian en las Unidades de Formación e Investigación (UFR, por sus siglas en francés) y en las ESPE. Por ejemplo, un estudiante que quiera ser profesor de inglés puede seguir una asignatura de literatura inglesa en la UFR de su facultad y un módulo de didáctica de la lengua en la ESPE. Por último, las enseñanzas de especialidad (*spécialité*) permitirán profundizar en ciertas temáticas. Un estudiante que quiera ser, por ejemplo, orientado o jefe de estudios (Conseiller Principal d'Éducation) deberá adquirir un cierto número de competencias para este cometido.

Prácticas

Según la OCDE, los programas de formación inicial más eficaces son los que garantizan un equilibrio apropiado entre la teoría y la práctica y la colaboración entre los docentes: los futuros profesores que surjan del máster MEEF contactarán desde el inicio del máster con los alumnos, pasando el tiempo suficiente en las clases y disponiendo de un apoyo de proximidad y calidad, gracias a un sistema de tutorización por parte de los docentes cualificados.

Concretamente, durante las estancias en los centros educativos se encuentran dos tipos de formación: las prácticas únicamente de observación y las acompañadas, que se realizarán en períodos de alternancia. Otro objetivo de las prácticas es aprender a desarrollar los métodos pedagógicos innovadores, gracias a un vínculo permanente con la investigación y a una apertura internacional.

Como se ha indicado, en el primer año del máster el estudiante realizará 6 semanas de prácticas en centros educativos y, si supera el concurso, en el segundo año del máster dedicará media jornada a la formación práctica. Además, los estudiantes becarios que cursen el segundo año de estudios universitarios de primer nivel (*licence*) y que accedan a los empleos para devenir profesores (Emplois d'avenir professeur), realizarán tareas de apoyo en escuelas.

Dispositivos de evaluación

Para pasar al segundo curso del máster y disfrutar del título de funcionario en prácticas, se necesita aprobar un examen. Este consta de dos pruebas escritas de admisibilidad y dos pruebas orales de admisión. Las

pruebas escritas valdrán una tercera parte, y las orales, dos terceras partes del total del *concours*.

Las pruebas de admisibilidad fijan las competencias indispensables que los candidatos han de adquirir, de lengua francesa y matemáticas. La evaluación se hará de la siguiente manera:

- La primera prueba es una tesis (*dissertation*) u otro tipo de prueba escrita construida en relación con la especialidad o la disciplina. Se basará en el dominio de saberes académicos y la capacidad de construcción, argumentación, y organización.
- La segunda prueba consistirá en un *dossier* documental y una serie de evaluaciones. En ellas se apreciarán las capacidades de análisis, de síntesis, de reflexión y de interacción de conceptos.

Las pruebas de admisión permiten escoger a los solicitantes que tengan el mejor potencial. Las dos pruebas de admisión evaluarán la capacidad de elaborar una actividad pedagógica para los alumnos, de investirse de una posición docente y de dominar los elementos técnicos y profesionales indispensables. Estas pruebas se basarán en la “realidad del alumno”, los programas escolares, los manuales, las situaciones y procesos de aprendizaje, etc.

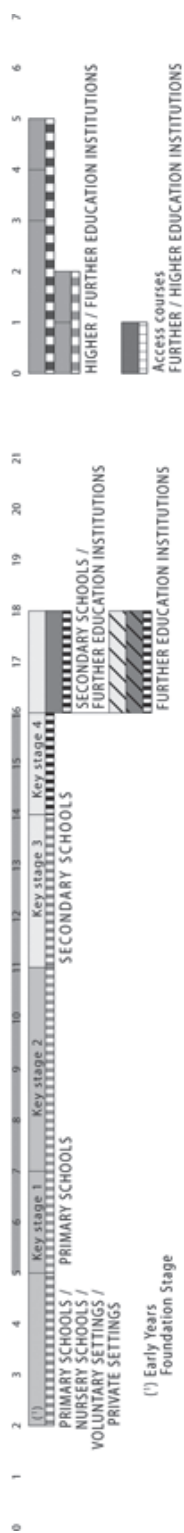
La primera prueba consistirá en un estudio de caso para evaluar la capacidad del candidato para construir un análisis pedagógico y justificar las elecciones didácticas y pedagógicas.

La segunda prueba consistirá en una entrevista a partir de un dossier. Esta entrevista está destinada a mostrar la aptitud del candidato para el diálogo, su perspectiva crítica y su capacidad para planificar la materia de enseñanza o de educación de la entrevista, por ejemplo a partir de respuestas a preguntas y situaciones propuestas por el jurado.

4. La formación inicial de los docentes en Inglaterra

Marco legislativo

En el Reino Unido, la educación está regulada por la Education Act 2011, del 15 de noviembre de 2011. El modelo británico es de raíz localista, con una fuerte implantación en las comunidades territoriales, donde las autoridades educativas locales tienen importantes atribuciones en la materia (LEA, Local Education Authorities). El gráfico siguiente resume la estructura educativa en Inglaterra, que difiere del de otras partes del Reino Unido.



Fuente: Eurydice (véase nota 54)

Como se puede apreciar, la educación preprimaria tiene distintas denominaciones, siempre según la procedencia local, pero se extiende en todos los casos hasta los 5 años de edad, cuando empieza la educación primaria (*primary school*), con dos niveles intermedios cada uno de los cuales conduce a una prueba de nivel. La secundaria básica se extiende de los 11 a los 16, con dos niveles intermedios, y la secundaria superior alcanza hasta los 18 años, con una diversidad importante de oferta en instituciones distintas.

La ley que regula la formación de los docentes de los niveles preuniversitarios (ISCED0, 1, 2 y 3) es la *The Education (School Teachers) (Qualifications and Appraisal) (Miscellaneous Amendments) (England) Regulations 2012*.⁵⁹ Enmienda la ley de 2003 [*The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*], que citaremos con su código, 2003 N.º 1662, publicada el 8 de julio de 2003. La ley 2012 N.º 431 se enmarca en la *Education Act 2011*.

El organismo responsable de regular la formación de los docentes es el *National College of Teaching and Leadership*, creado en abril de 2013. Es una agencia gubernamental creada con la fusión del *National College for School Leadership* y de la *Teaching Agency*, órganos con distintas atribuciones que velaban por la calidad del sistema educativo.

Cómo se hizo la ley

Para la realización de la regulación de los docentes, la *Secretary of State* ha consultado las asociaciones y autoridades locales de Inglaterra, consejos escolares y cuerpos representativos de los intereses de los maestros de Inglaterra.

La *Education (School Teachers) (Qualifications and Appraisal) (Miscellaneous Amendments) (England) Regulations 2012* y la *Education Act 2011* fueron elaboradas por el gobierno de coalición de los conservadores y los liberal-demócratas, siendo David Cameron, de los conservadores, el primer ministro.

El proceso de diversificación de la formación inicial de docentes se intensifica a partir de la década de 1980. Con la aprobación de las leyes educativas bajo el gobierno de Margaret Thatcher, se da entrada a un conjunto de proveedores en la formación inicial. Este proceso de liberalización conduce a una mercantilización de la formación que deriva en un complejo entramado de vías y enfoques para acceder a la función docente (Childs y Menter, 2013). Por lo tanto, la provisión de formación se lleva a cabo mediante operadores públicos o privados que deben conseguir la debida acreditación por parte de la agencia gubernamental responsable.

⁵⁹ Puede consultarse en <<http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/431/contents/made>>. Esta ley fue aprobada el 9 de mayo de 2012 y su código es el 2012 N.º 431.

Concepción educativa y trabajo docente

Según Cowen (2005), la educación en Inglaterra ha pasado de ser un derecho que la sociedad se otorga a sí misma mediante el Estado del bienestar a ser una capacitación en habilidades en un marco de privatización. Mientras que en el discurso oficial se ha dado importancia a ofrecer educación antes y a más niños, a las horas dedicadas a la escritura, la lectura y el cálculo en las escuelas primarias, y a un nuevo plan de estudios para niños de 3 a 5 años, en realidad, las habilidades (*skills*) vienen marcadas por la reorganización del Ministerio de Educación, que en 2001 se dividió en el Ministerio de Educación y Habilidades (DfES), responsable de la enseñanza, educación y formación continuada, y el Ministerio de Trabajo y Pensiones (DWP).

El Ministerio de Educación (DfES) estableció los objetivos de elevar los estándares de la educación en los años intermedios mediante una estrategia para los alumnos de 11 a 14 años, crear una formación coherente entre los 14 y los 19 años, y aumentar los estudiantes de enseñanza superior.

La formación del profesorado pasó a ser dominada más por el Estado que por las instituciones de educación superior, y se halla en la actualidad estrechamente vinculada a las escuelas que realizan prácticas externas a los futuros docentes, y ha quedado muy alejada de las universidades.

Plan de estudios

El GCSE (Certificado General de Educación Secundaria, en español) son los exámenes que realizan estudiantes de entre 14 y 16 años en las escuelas secundarias. Las asignaturas del curso GCSE son escogidas por los alumnos entre los 13 y 14 años (novenio curso). Los exámenes finales del GCSE se hacen con 15-16 años (curso decimoprimer). La mayoría de los alumnos escogen entre 8 y 10 asignaturas, entre las cuales casi siempre están Matemática, Inglés y Ciencias. La puntuación que se obtiene va de A a G, considerando A la nota más alta y la G la más baja, con un aprobado justo. La puntuación U es suspenso (*unclassified*) por no tener las competencias básicas requeridas.

Para ser aceptado en cualquiera de las vías de la formación (Initial Teacher Training, ITT), se necesita una puntuación de C en el GCSE en Matemática e Inglés, y a aquellos que quieran enseñar a niños entre 3 y 11 años también se les pedirá una C en Ciencias. Además, tendrán que pasar un test sobre competencias docentes y, en el caso de querer entrar en el Graduate Programme of ITT, también es imprescindible obtener una carrera universitaria, ya que está a nivel de máster.

Como ya se ha comentado, hay varias vías para hacer el ITT y obtener el título QTS (Qualified Teacher Status). Las instituciones de educación superior que desean ofrecer programas de formación inicial en el Reino Unido deben asociarse con centros educativos para organizarla. Estas vías de formación son:

Postgraduate Certificate in Education (PGCE). La mayoría tiene una duración de un curso escolar y se realizan 60 créditos (típicos en el nivel de máster). Estos programas se dividen en formación docente de nivel inicial y de secundaria. Se pueden cursar en todo tipo de universidades (como la de Cambridge, recogida en el anexo), en escuelas privadas y academias (por ejemplo, The Devon Primary SCITT). La formación del nivel de secundaria se divide en áreas de conocimiento, y cada área tiene su propio plan de estudios.

School Direct. Programas que realizan diferentes tipos de instituciones de formación superior (por ejemplo, la Universidad de Birmingham). Es una formación preuniversitaria, práctica, remunerada y de 3 años de duración. Las escuelas que participan en *School Direct* reclutan y seleccionan a sus propios alumnos, que trabajan conjuntamente con los proveedores de ITT, como es la Universidad de Birmingham. En estos casos, los alumnos van a trabajar en la escuela donde recibirán su formación (con el apoyo y formación de la universidad). Cada alumno escogerá un área disciplinar, de la que será profesor. En cualquiera de las áreas escogidas, en la *School Direct* habrá sesiones en la universidad que implicarán días de talleres temáticos, seminarios, tutorías, sesiones de trabajo en grupos, una investigación personal y el tiempo del aprendizaje en las prácticas.

Overseas Teacher Training Programme (OTTP). Este programa se divide en tres colectivos dirigidos a profesores procedentes de distintos países: el primero, de Australia, Estados Unidos, Canadá o Nueva Zelanda; el segundo, de la Unión Europea, y finalmente, del resto del mundo. Cuando estas personas se han posicionado en alguna escuela de Inglaterra, el TTP realiza una formación individualizada y un asesoramiento para que puedan obtener el título para enseñar permanentemente en el país, es decir, el QTS. La duración del programa depende de la necesidad de formación de cada individuo. No obstante, el máximo tiempo que se ha establecido para este es de un año a tiempo completo.

Prácticas

De manera general, los estudiantes de los distintos programas para acceder a la docencia deben realizar 1.065 horas de formación práctica (Eurydice, 2013). Según el documento que establece los requerimientos estándar que deben seguir los proveedores de formación inicial, establecido por la *Secretary of State*, las estancias prácticas en escuelas se rigen por los baremos que muestra la tabla siguiente, donde se recogen las posibles modalidades de la formación, siempre en función de cada proveedor.

Programa QTS de carácter universitario de 4 años	160 días (32 semanas)
Programa QTS de carácter universitario de 2-3 años	120 días (24 semanas)
Programa QTS de postgrado para profesorado de secundaria	120 días (24 días)
Programa QTS de postgrado para profesorado de primaria	90 días (18 semanas)
Programas para profesionales en ejercicio	Sin determinar

Fuente: Inglaterra, 2013.

Dispositivo de evaluación

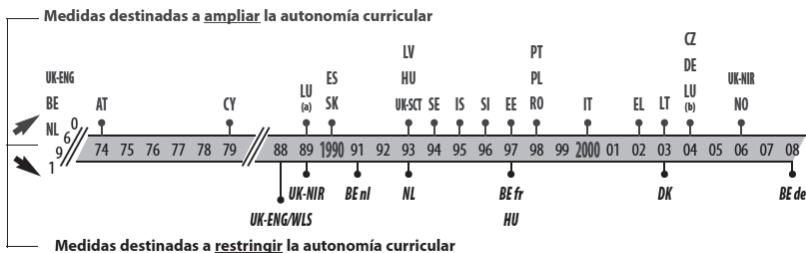
El dispositivo de evaluación principal en el sistema de formación de docentes es el Qualified Teacher Status (QTS). Los estándares de evaluación están relacionados con las competencias docentes, que incluyen: planificación, evaluación, supervisión y control, proporcionar *feedback*, trabajar en equipo y colaborar. También se establecen las expectativas de promocionar actitudes positivas de aprendizaje, disciplina y de un adecuado ambiente de aprendizaje. El QTS también dictamina los requerimientos del ITT, que son clasificados en 3 secciones: requerimientos de entrada, requerimientos de formación y requerimientos de la gestión y la calidad.

La oficina de estándares educativos, servicios infantiles y competencias del Reino Unido, llamada Ofsted, es la encargada de juzgar si los proveedores cumplen con los estándares establecidos en el QTS.

5. Datos comparados de la formación inicial en Europa

Con el objetivo de obtener una panorámica más amplia de la formación inicial de docentes en el continente europeo, en este apartado se proporcionan datos y reflexiones acerca de temas relevantes de la formación inicial de los docentes de algunos países de Europa. En concreto, se explicarán algunos detalles sobre los mecanismos de acceso a la formación inicial; la duración de los estudios necesarios para completar la formación inicial; el peso de las prácticas en centros educativos en esta formación, y sobre la presencia de la investigación en la formación de los docentes.

Ante todo, sin embargo, conviene resaltar que la mayoría de países europeos se han caracterizado por reformas estructurales de sus sistemas educativos en las últimas dos décadas, que han afectado profundamente la tarea docente. El gráfico siguiente recorre el itinerario de dichas reformas indicando, en la banda alta, aquellas que han aumentado la autonomía curricular de los centros docente, mientras que la banda inferior recoge lo contrario. Las iniciales corresponden a cada uno de los países (pueden consultarse las siglas de cada país en el anexo de este informe).



Fuente: Eurydice, 2008

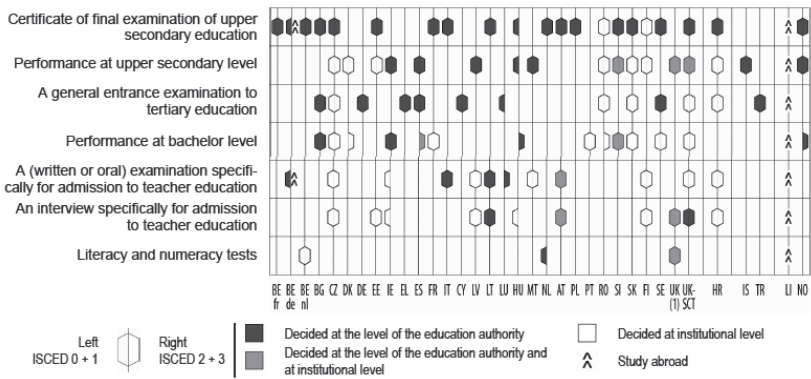
Como se puede apreciar, desde la década de 1990 han proliferado los cambios legislativos que han favorecido la autonomía curricular, lo cual ha significado un incremento de las responsabilidades de los docentes. Tan solo el Reino Unido, desde la reforma Baker, de 1988, rescató esa competencia para los niveles centrales de gobierno, lo mismo que han llevado a cabo los gobiernos de Bélgica, Países Bajos, Hungría y Dinamarca.

Dicha situación responde a la tensión existente entre dos enfoques diametralmente opuestos y difíciles de conjugar. Por un lado, la autonomía curricular, en manos de los centros educativos principalmente, aunque también llegue a ser competencia de las autoridades locales, refleja la intención de contextualizar al máximo la educación para acomodarla a las exigencias del entorno directo. Por otro lado, la centralización curricular expresaría el deseo de homogeneizar la educación al máximo. Por supuesto, esta tensión se agrava en países de grandes dimensiones, como España, Francia y Alemania, y es menos intensa en países de dimensiones reducidas, como Países Bajos y Dinamarca. El caso de Bélgica refleja, por otro lado, la tesitura propia de Estados que acogen sensibilidades nacionales diversas; como es sabido, las tres comunidades que coexisten bajo el mismo Estado belga responden a realidades lingüísticas y tradiciones culturales distintas: francófona, germanohablante y flamenca.

En cualquier caso, los procesos de autonomía curricular conllevan un aumento considerable de carga de trabajo para el profesorado, con la consiguiente necesidad de incrementar también su formación al respecto.

Criterios de acceso a la formación inicial

Los mecanismos de selección y filtrado de los aspirantes a la formación inicial son diversos y complementarios. El gráfico siguiente resume la existencia de dichos mecanismos para todos los niveles educativos en los países europeos.



Fuente: Eurydice, 2013: 32, fig. A5.

Para cada uno de los países, la izquierda del hexágono indica los valores de los niveles de preprimaria y primaria, y la derecha hace referencia a la secundaria básica y superior. El color más oscuro ilustra que ese mecanismo es decidido por la autoridad educativa; el más claro está compartido entre la autoridad educativa y el centro de formación (universidad u otro), y el hexágono en blanco indica que la responsabilidad absoluta es del centro de formación.

El procedimiento más habitual es la posesión de una certificación final de la educación secundaria superior (ISCED3), establecido normalmente por leyes de rango superior. El segundo mecanismo más usado es la exigencia de haber alcanzado un determinado grado de rendimiento académico en la secundaria superior. En este supuesto, sin embargo, tal exigencia viene compartida: mientras que en el Reino Unido, como vimos en su momento, se establecen unos niveles mínimos por parte de las autoridades que deben cumplir los proveedores, en España el nivel mínimo está establecido por las notas finales resultantes de promediar los resultados globales de la secundaria superior con una prueba de acceso a la universidad; en cambio, en Finlandia la decisión sobre la necesidad de un cierto nivel de rendimiento corresponde a los centros de formación.

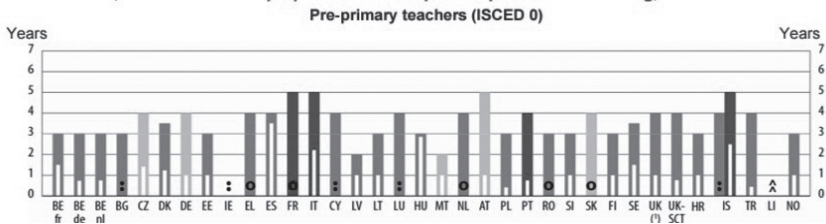
Un tercer mecanismo hace referencia a la existencia de una prueba de acceso a los estudios superiores que, además del caso ya mencionado de España, también se da en Alemania, Bulgaria o Suecia, por poner algunos ejemplos. Otro mecanismo usado en algunos países europeos para acceder a la formación inicial de los docentes es el nivel de rendimiento obtenido durante el primer nivel universitario (*bachelor*), como ocurre en Bulgaria e Irlanda.

Las pruebas específicas de conocimientos para acceder a la formación inicial de docentes no están demasiado extendidas en Europa. Italia y Lituania exigen una prueba común para todos los centros de formación inicial de docentes, pero otros países dejan esa responsabilidad en los mismos centros de formación (Finlandia o Escocia, por ejemplo). Esta prueba puede ir acompañada de una entrevista oral, como ocurre, además de Finlandia y Escocia, en República Checa, Grecia, Irlanda (solo para primaria), Letonia, Lituania, Hungría (también en primaria únicamente), Austria, Inglaterra y Croacia.

Lo que ponen de manifiesto estos datos es la tendencia a establecer dispositivos de filtrado de los futuros docentes a partir de su formación básica y, en algunos casos, de su vocación o disposición personal para dedicarse a esta tarea. Uno de los interrogantes que surgen de este análisis es acerca de la posibilidad de establecer mecanismos de atracción de los mejores talentos; ese proceso debe iniciarse en la educación secundaria y debe contar con la colaboración de todos los agentes implicados, especialmente de las familias.

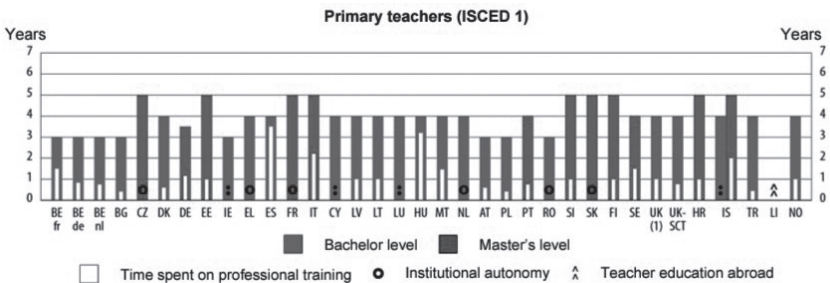
Duración de los estudios

Los gráficos siguientes muestran los datos relativos a la duración de los estudios superiores de la formación inicial de docentes de los distintos niveles educativos.



Fuente: Eurydice, 2013: 26, fig. A2a

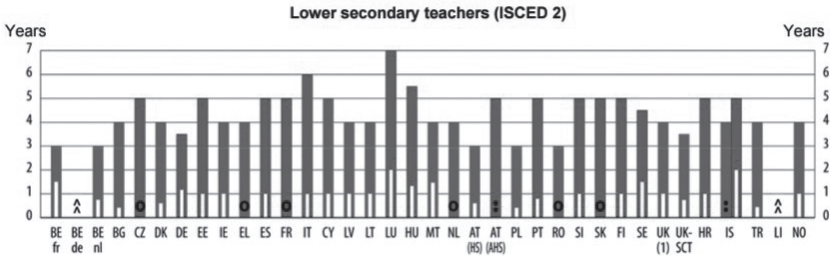
La formación inicial del profesorado del nivel preprimario se sitúa por encima de los dos años de formación. España, Grecia, Chipre, Luxemburgo, Países Bajos, Reino Unido, Islandia y Turquía exigen cuatro años de formación. Más allá, con cinco años, se encuentran Francia, Italia, Austria e Islandia (cuya normativa al respecto se pondrá en marcha a partir del curso que se inicia en septiembre de 2013). En algunos países dicha formación se lleva a cabo en instituciones superiores no universitarias, de carácter profesionalizador, como es el caso de República Checa, Alemania, Malta, Austria y Eslovaquia. Como se comentará más adelante, el componente práctico (que se expresa en los gráficos con una barra blanca interior en cada uno de los países) es muy variado.



Fuente: Eurydice, 2013: 26, fig. A2a

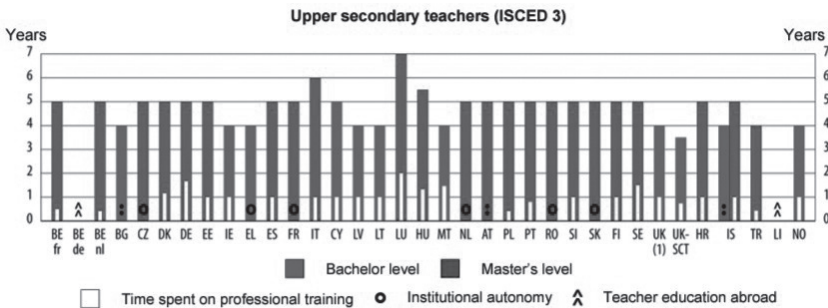
La situación en la formación inicial de docentes de la educación primaria es más homogénea. Un número reducido de países opta por tres años de formación (Bélgica, Bulgaria, Irlanda, Austria, Polonia y Rumanía); la gran mayoría exige cuatro años (entre ellos, España y Reino Unido); en nueve países la formación inicial se extiende a cinco años (como es el caso

de Francia y Finlandia). En este último caso, los estudiantes egresan con la titulación de máster universitario (300 créditos, con el cómputo actual), una situación que también se da en Alemania (para tres años y medio de formación), Portugal y Suecia (que ambos piden cuatro años). En el resto de países, con tres o cuatro años de formación, el título correspondiente es el de *bachelor* (*grado*, en la terminología española; *license*, en la francesa).



Fuente: Eurydice, 2013: 28, fig. A2b

La formación inicial para los niveles de secundaria básica presenta algunos signos de cambio en relación con la de educación primaria, que se verán completados en la de secundaria superior. Los países que exigían tres años para primaria siguen mantenido los mismos años para la secundaria básica, salvo Bulgaria e Irlanda, que la amplían a cuatro. Un buen número de los que en primaria pedían cuatro años siguen manteniendo esa duración para la secundaria básica (como Dinamarca, Países Bajos o Turquía), y España y Portugal aumentan la formación de este nivel a cinco años, con nivel de máster universitario. Italia, Luxemburgo y Hungría destacan por encima del resto con más de cinco de años de formación.



Fuente: Eurydice, 2013: 28, fig. A2b

La situación se homogeniza de manera notable en la formación inicial de docentes que ejercerán en los niveles de educación secundaria superior, un nivel que en todos los países habilitará a los alumnos para estudios

superiores. En este sentido, casi la totalidad del territorio europeo exige un nivel universitario de máster, de cinco años de duración, para ejercer en la secundaria superior, salvo en el Reino Unido, entre otros.

En suma, la heterogeneidad de duración de estudios para la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria, incluso con itinerarios que se sitúan fuera del sistema de educación superior, se va traduciendo en una cierta uniformización tanto en duración como en el nivel universitario exigible. Por supuesto, esta tendencia es fruto de los cambios acaecidos en la educación superior en los últimos años, alrededor del Espacio Europeo de Educación Superior, pero también se observan unas presiones de los informes internacionales, especialmente PISA, para incrementar la formación inicial de docentes, tanto en cantidad como en calidad.

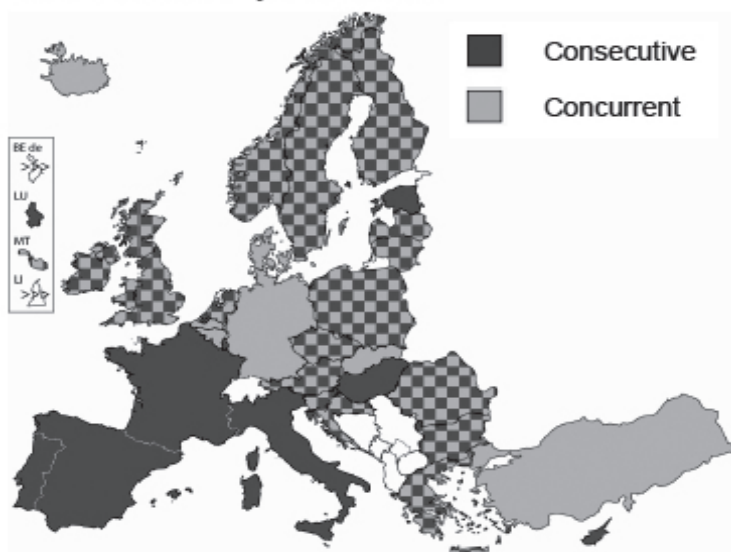
Además, lo que advertimos es una corriente hacia la equiparación de duración de los estudios para ejercer la docencia en los niveles de primaria y secundaria básica, situándose en los cinco años para ambos niveles en muchos países. Esta tendencia nos obliga a reflexionar acerca de la necesidad de pensar en estructuras formativas que permitan solventar la brecha que actualmente se detecta en el paso de la educación primaria a la secundaria básica. Es sintomático el modelo adoptado en los países nórdicos, como Finlandia, Suecia, Noruega y Dinamarca, que han eliminado dicha brecha y han creado una estructura simple para toda la escolarización obligatoria, de 5-6 años hasta los 16. La eliminación de esta brecha también ha comportado la eliminación de diferencias en el grado y duración de los estudios universitarios.

Más allá de las tradiciones escolares de cada país, no se ofrecen argumentos consistentes que mantengan las diferencias existentes en la formación de docentes de las etapas de primaria y secundaria básica. Nos preguntamos, en definitiva, hasta qué punto es aconsejable avanzar hacia la unificación de la formación inicial de todos los docentes que ejercerán en los niveles educativos preuniversitarios. Será una tendencia que deberemos seguir con atención.

La formación práctica en centros docentes

En el conjunto de los países europeos coexisten dos modelos de formación de docentes, para todos los niveles educativos, relativos al momento en el que se llevan a cabo las prácticas en centros docentes. Los gráficos siguientes exponen esos modelos para la educación preprimaria y primaria, para la secundaria básica, y para la secundaria superior. En el modelo *concurrente*, coincide la formación en los centros universitarios junto con la formación práctica en centros educativos; en el modelo *consecutivo*, la formación práctica se lleva a cabo después de haber completado la formación en un centro universitario.

Lower secondary education



Upper secondary education



Pre-primary and primary education



Fuente: Eurydice, 2013: 24, fig. A1

El mapa ubicado en la parte superior muestra que el modelo concurrente domina en la formación inicial de los docentes de educación preprimaria y secundaria, con la salvedad de Portugal y Francia. Como se ha dicho en el informe correspondiente, Francia acometerá una reforma importante en su modelo de formación inicial a partir de septiembre de 2013, para adaptarse a la opción concurrente para todos los niveles educativos. En cambio, la opción consecutiva se impone en la educación secundaria básica y superior. Los países que presentan los dos modelos están tendiendo hacia el modelo concurrente, especialmente en los países nórdicos. El caso del Reino Unido, como se ha expresado en su momento, presenta una oferta diversificada en la formación de los docentes, consecuencia de su tradición educativa.

Conviene destacar la incongruencia que se observa entre, por un lado, los procesos de convergencia que hemos descrito en el apartado anterior, donde indicábamos cómo se van acercando los tiempos de duración y niveles universitarios para la formación en educación primaria y secundaria básica y, por otro lado, los distintos modelos de encaje de las prácticas que dominan de manera distinta en primaria y en secundaria básica. Como planteábamos al final del punto anterior, estos procesos pueden significar una alteración notable del mapa formativo en los próximos años.

En cuanto al peso que presenta la formación práctica en el conjunto de la formación inicial de los docentes, la tabla siguiente muestra las horas mínimas estipuladas a este efecto en todos los países europeos.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 0	480	●	●	150	290	297	:	390	:	●	950	●	600	750	480	800	900	320	840
ISCED 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
ISCED 2	480	^	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224
ISCED 3	90	^	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	HR	IS	TR	LI	NO
ISCED 0	●	500	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	^	700
ISCED 1	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	^	700
ISCED 2	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	^	420
ISCED 3	●	●	112.5	●	120	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	^	420

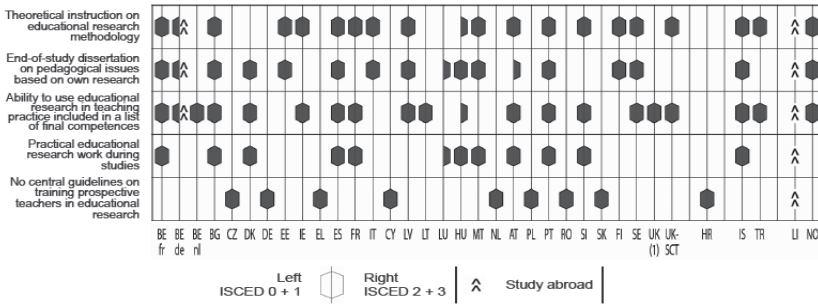
● Institutional autonomy ^ Teacher education abroad

Fuente: Eurydice, 2013: 29, fig. A3

Se puede observar una gran disparidad en la oferta práctica: desde las más de 1.000 horas de formación que exige Inglaterra hasta las menos de 200 en países como Bulgaria, Alemania, Polonia, Rumania, Eslovaquia, Croacia, Turquía y, solo en secundaria, República Checa, Austria y Chipre. Asimismo, es destacable la diferencia que suele darse entre los niveles educativos; en este sentido, 14 países no establecen ninguna diferencia (Reino Unido, Dinamarca, Lituania o Polonia, por ejemplo), pero el resto sí ofrece más horas de formación práctica en primaria que en secundaria (Bélgica, República Checa, España o Italia, por ejemplo), salvo Hungría, Letonia y Rumania, países donde se invierte esa situación y exigen más horas de formación práctica a los futuros docentes de secundaria. En otros países, como Francia (hasta la puesta en marcha de la nueva ley en septiembre de 2013), Holanda, Portugal o Finlandia, se delega la decisión del tiempo de formación práctica a los proveedores de formación inicial.

La investigación como parte de la formación de docentes

Uno de los aspectos que centran las reformas de los planes de estudio de la formación inicial de docentes es la orientación hacia la investigación, tanto en el terreno teórico como práctico. El gráfico siguiente expone algunas de las dimensiones que se analizan en este elemento clave de la formación docente:



Fuente: Eurydice, 2013: 30; fig. A4

Las tres dimensiones investigadoras más presentes en los planes de estudio son (1) la presencia de contenidos teóricos sobre metodología de la investigación educativa; (2) la elaboración de un trabajo escrito u oral sobre una investigación propia (a modo de *tesina*); (3) la presencia de una competencia para usar investigaciones educativas a lo largo del plan de estudios. La gran mayoría de países europeos, con la salvedad de Inglaterra, incorporan la primera dimensión en la formación inicial de los docentes, tanto de primaria como de secundaria. El trabajo final de estudios también es muy presente, salvo en Francia (hasta la puesta en marcha del nuevo título a partir de septiembre de 2013). Además, tanto España como Francia e Inglaterra establecen que la investigación educativa debe ser usada como una competencia transversal que recorra todas las materias de los planes de estudios. También, las prácticas obligatorias en centros docentes son utilizadas para realizar trabajos de investigación real en algunos países europeos, como Francia y España. Finalmente, un cierto número de países no determinan ningún tipo de indicación a este respecto, como Holanda o Grecia.

En este sentido, lo que está marcando esta tendencia es la inquietud que surge de considerar al docente como un investigador sobre la práctica, como un profesional que basa sus decisiones sobre evidencias, más allá de las creencias y los prejuicios educativos. La formación de profesionales reflexivos y críticos debe impregnar de manera transversal los planes de estudios en los tramos iniciales de la preparación. Una de las medidas más oportunas es que el formador de docentes sepa transmitir esta necesidad también con la puesta en práctica de metodologías de aula de carácter indagador y reflexivo.

7. La formación continua de los docentes y el desarrollo profesional

En este breve apartado se recogerán algunas indicaciones al respecto de la extensión de la formación continua, como parte del desarrollo profesional de los docentes en distintos países europeos. Este aspecto entronca más con el estatuto del docente en ejercicio y no suele haber vinculación

con la formación inicial, de manera que ambos procesos pueden estar perfectamente desconectados desde el punto de vista estructural.

El mapa siguiente ilustra la situación de la formación continua de los docentes de todos los niveles educativos preuniversitarios en los países europeos.



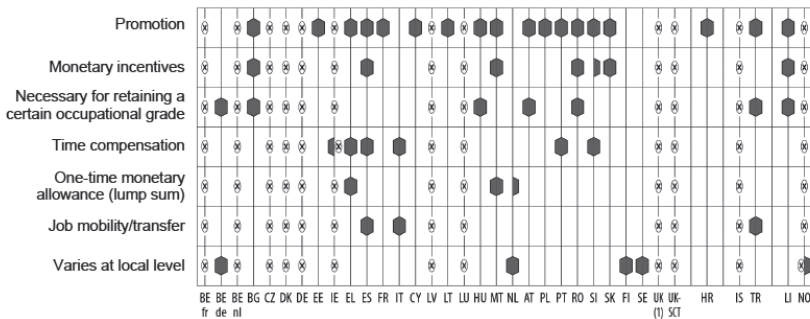
Fuente: Eurydice, 2013: 57, fig. C1

Los países con una trama intensa (en color rojo) consideran la formación continua como una responsabilidad profesional de los docentes, para lo cual así se hace constar en los correspondientes mecanismos de contratación. Esta situación se da en Inglaterra, Alemania, Italia y Finlandia, entre otros países. Los países con una trama de color más suave establecen que la formación continua es un mecanismo imprescindible para la promoción o el ascenso, como se recoge en Francia o Polonia. En España y Portugal, entre otros, se dan las dos circunstancias anteriores: forma parte de la responsabilidad docente y es un mecanismo de promoción (pintados con una trama cuadriculada). En los países con un color gris, la formación continua es opcional para los profesionales, como ocurre en Noruega, Suecia, Dinamarca, Holanda, Islandia, Irlanda y Grecia.

En algunos países, las directrices acerca de la formación continua vienen determinadas por las autoridades educativas del máximo nivel (Estado o Gobierno Federal), como es el caso de España, Francia, Italia y Portugal, entre otros, aunque su desarrollo concreto corre a cargo del nivel de administración

más cercano. Incluso se da la situación de que las escuelas están obligadas a fijar planes de formación continua del profesorado, como ocurre en la mayoría de países, incluyendo a España, Reino Unido y Francia. En estos planes se definen las estrategias, tareas y métodos necesarios para llevar a cabo la formación. Aunque dicha definición recaiga en las escuelas o el nivel administrativo más cercano (autoridad local o regional), la provisión de la formación se lleva a cabo por agentes diversos: universidades, sindicatos, colegios profesionales, movimientos de renovación pedagógica, organizaciones sin ánimo de lucro, y empresas dedicadas a la formación. Suelen ser gratuitas para el profesorado, aunque los recortes financieros en educación han reducido la inversión de los gobiernos, con el consiguiente aumento de la inversión particular.

La necesidad intrínseca de la formación continua a lo largo de la vida, más allá de lo que recojan los requerimientos contractuales de la función docente, quizá necesita de incentivos materiales para que sea una realidad en el sistema educativo. En este sentido, algunos países establecen estímulos a este respecto, como los que recoge el gráfico siguiente.



Fuente: Eurydice, 2013: 61; fig. C4

La promoción es el mecanismo de incentivación más común en toda Europa, tanto en primaria como en secundaria. Hasta 18 países establecen que la realización de un número mínimo de horas de formación es necesaria para acceder a puestos de responsabilidad interna, como dirección, jefe de estudios o coordinación pedagógica, o externa, como técnicos de formación, formador de formadores, etc. Algunos países incluyen complementos monetarios, como el caso de España, donde el profesorado debe mostrar un mínimo de horas cada seis años para optar a esa retribución añadida a su salario. También se utilizan esas horas de formación recibida como incentivo para las peticiones de traslados, en la escuela pública.

La necesidad de formación pedagógica para la docencia es una realidad que emerge de algunas encuestas internacionales. El informe TALIS, de la

OCDE, recogido por Eurydice, revela que la falta de preparación pedagógica es una sensación percibida por una parte importante del profesorado de secundaria básica de Italia (el 53% del profesorado encuestado) o de España (el 38%).

Este último dato alerta sobre la necesidad de revisar tanto los planes de formación continua, quizá demasiado decantados a la actualización científica sobre todo en educación secundaria, como también los planes de estudio de la formación inicial de los docentes. En cualquier caso, lo que está en debate es el modelo centralizado de toma de decisiones en el diseño de la formación continua. Los países que han optado por modelos de proximidad, dando más responsabilidad a los centros docentes para desarrollar planes de formación acordes con sus necesidades inmediatas, quizás están respondiendo a los efectos de los cambios que afectan a los sistemas educativos.

8. Elementos de discusión

En este último apartado de este informe de síntesis, recogemos, a modo de discusión, algunas de las tendencias generales que se han detectado en la formación inicial, a tenor de los datos recogidos, para exponer, a continuación, algunos de los retos que consideramos fundamentales para los sistemas educativos.

Tendencias compartidas

En primer lugar, detectamos un alargamiento de la duración de la formación inicial para los futuros docentes de todos los niveles del sistema educativo. Esta tendencia se ha acusado más en la formación para los niveles de preprimaria y primaria, pero se está iniciando en los de secundaria, que ya tenían una duración mayor. Este alargamiento puede venir producido por dos factores: por un lado, los requerimientos formativos para ejercer la docencia se están incrementando por el aumento exponencial de las innovaciones en conocimientos de todo tipo (de carácter científico, humanístico y técnico), pero también en lo que respecta a las habilidades docentes (atención a la diversidad, competencias digitales, habilidades comunicativas y de gestión de aula, etc.); en segundo lugar, la misma competitividad en la que han entrado los proveedores de formación aumenta las ofertas de formación (formación intensiva en dispositivos digitales, en lengua extranjera, etc.). Además, por lo que respecta a Europa, pero extensivo a todos los países de la OCDE, la presión ejercida por los informes internacionales (PISA, por poner el ejemplo más paradigmático) empuja a las autoridades educativas a apremiar a los proveedores de formación para aumentar sus resultados, que suele traducirse en un aumento de conocimientos o competencias, y no tanto en un cambio de las metodologías docentes.

En este sentido, una segunda observación se refiere al carácter universitario que está adquiriendo la formación inicial de docentes. Algunos

países, como España, han concentrado la formación en las universidades; otros países, como Francia, tenían esta tarea alejada de las universidades, pero han empezado recientemente a buscar complicidades con centros de educación superior, en especial en lo relativo a la investigación; finalmente, Inglaterra es el ejemplo donde conviven distintos operadores para la provisión de formación inicial de docentes, siendo la universidad uno más de estos agentes. En cualquier caso, y en consonancia con el punto anterior, lo que se detecta es la exigencia de un nivel equivalente al primer grado universitario (3-4 años, después de ISCED3) para los docentes de la educación primaria, y de un nivel equivalente de segundo grado o máster (1-2 años después del nivel anterior) para los docentes de la educación secundaria. Además, se observa una tendencia, como el caso de Francia, a unificar los tiempos y los contenidos formativos para los docentes de primaria y secundaria, con todas las peculiaridades que conlleva la docencia en cada una de esas etapas.

Ahondando en esta cuestión, los modelos de formación simultánea o concurrente, donde los contenidos teóricos son administrados al mismo tiempo que la formación práctica, se están imponiendo en Europa. Esta práctica, que venía siendo habitual en la formación de docentes de primaria, se extiende también a los de secundaria, con distintos grados de aplicación según cada país. Lo que interesa aquí es involucrar cuanto antes al futuro docente en el campo de acción educativa, una implicación que debe llevarse a cabo mediante una clara orientación reflexiva y crítica. En este sentido, los contenidos conceptuales se someten a discusión mediante la investigación sobre el terreno, una dimensión que están incorporando todos los sistemas de formación inicial de manera progresiva.

En esta línea, como se ha mencionado, esa preocupación por la inserción y la preparación contextualizada deriva en modelos de gestión y desarrollo de la formación más cercanos a la realidad educativa. Estos enfoques de proximidad permiten dar una respuesta más acertada a las exigencias del terreno, por lo que los proveedores de formación deben completar las indicaciones generales emanadas de los poderes públicos, responsables del sistema educativo. Así, a partir de los criterios estándar establecidos por las autoridades, los centros de formación son los encargados de ampliar, acotar y desarrollar los contenidos de la formación. Por supuesto, estos mecanismos van acompañados de los correspondientes sistemas de evaluación que intentan equilibrar o corregir los posibles desajustes que se puedan producir.

En definitiva, los procedimientos de acceso a la profesión docente se muestran impelidos a revisar sus mecanismos y criterios a tenor de los cambios que están experimentando los planes de estudios. Proliferan sistemas de entrada o inducción a la profesión docente, como el apoyo a los debutantes o la creación de cuerpos interinos durante el último año de la formación inicial, que se pondrá en marcha en Francia a partir de septiembre de 2013. Además, como se ha visto, se implementan mecanismos de filtrado

de los candidatos, tanto a la entrada de la formación inicial como al final, con pruebas selectivas, tanto las que recogen el dominio de habilidades pedagógicas como las que quieren elevar el nivel de conocimientos y uso de lenguas extranjeras.

En suma, el panorama educativo está cambiando al mismo tiempo que los procedimientos, las estructuras y los contenidos de la formación de los docentes, tanto inicial como continua. Un análisis prospectivo nos obligaría, también, a sugerir hacia dónde deberá orientarse la formación del futuro. Nos limitamos, en el apartado final, a sugerir algunas líneas de reflexión a modo de retos comunes de los sistemas de formación de docentes.

Retos comunes

La formación basada en competencias ha irrumpido en los sistemas educativos de todos los niveles. Más allá de las críticas que están acumulando estas prácticas, quizá motivadas principalmente por una falta de acierto en su descripción y aplicación, lo cierto es que dicho enfoque ha pretendido poner sobre el centro del debate los aprendizajes de los alumnos. En este contexto, el reto principal para los sistemas de formación inicial de docentes será encontrar el equilibrio adecuado entre los saberes académicos, fundamento de la transmisión educativa, y los saberes profesionales, relativos a la movilización de las habilidades necesarias para llevar a cabo una docencia de calidad.

Sin embargo, la realidad educativa no está mostrando signos de avances relevantes en la implantación del enfoque por competencias. Tanto en la docencia como sobre todo en la evaluación, la cultura escolar de los niveles de primaria y mucho más de secundaria está todavía anclada en paradigmas transmisores, donde prima la reproducción casi mimética de contenidos antes que la creatividad y el pensamiento abierto. Lo que sugiere esta observación es una doble inquietud: por un lado, los centros de formación inicial de docentes están liderando, en la mayoría de casos, este cambio de enfoque, lo cual puede degenerar en una brecha pedagógica importante en relación con los centros educativos y la realidad escolar; por otro lado, la diferencia de enfoques se puede estar produciendo con más intensidad a favor de los centros de formación inicial de docentes de primaria, allí donde todavía está segregada de la formación para docentes de secundaria, lo cual puede derivar en culturas escolares enfrentadas o contradictorias.

En este sentido, un reto destacado de los sistemas de formación consistirá en encontrar los mecanismos de armonización o convergencia entre la formación de docentes de primaria y los de secundaria, a tenor de lo que vendrá sucediendo en los sistemas educativos, que vienen reclamando profesionales de la educación más polivalentes y versátiles. Una de las tendencias observadas avanza hacia las titulaciones dobles (como el caso de Cataluña, en España), donde se busca incrementar la capacidad de los futuros docentes para enfrentarse a contextos educativos cambiantes y variados.

En otro orden de cosas, uno de los retos de los sistemas de formación consistirá en acomodar los intereses legítimos de las autoridades educativas, responsables últimos de los niveles de educación, con los intereses también legítimos de los proveedores de formación, especialmente de las universidades como instituciones que deben garantizar la investigación y la libertad de pensamiento. La tendencia es doble y puede parecer paradójica: por un lado, aumentan los mecanismos de los Estados para controlar los sistemas de formación (Inglaterra sería el caso más paradigmático, herederos de una cultura escolar poco invasiva por parte de las autoridades); por otro lado, las universidades están tomando más relevancia en la formación de los docentes, como corresponde a su función social de vanguardia. Seguramente, el reto se podrá situar en equilibrar los estándares de formación (responsabilidad de los gobiernos) con el desarrollo curricular (responsabilidad de las universidades).

En suma, independientemente de los sistemas de gestión y de las estructuras administrativas, el reto más importante que a nuestro juicio tienen planteados los sistemas educativos es el de atraer a los alumnos notables hacia la profesión docente.

Referencias

- Childs, A. y Mender, I. (2013), "Teacher Education in 21st Century England. A Case Study in Neoliberal Public Policy", en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 93-116.
- Cowen, R. (s.d.), El sistema educativo inglés. Obtenida el 26 de julio de 2013 de <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_7171/enLinea/6.pdf>.
- Department for Education (2013), Obtenida el 26 de julio de 2013 de <<http://www.education.gov.uk/>>.
- España (2007), ORDEN ECI/3854/2007, del 27 de diciembre, Ministerio de Educación y Ciencias, Boletín Oficial del Estado, 29 diciembre de 2007, núm. 312, p. 53735.
- España (2007), ORDEN ECI/3858/2007, del 27 de diciembre, Ministerio de Educación y Ciencias, Boletín Oficial del Estado, 29 diciembre 2007, núm. 312, p. 53751.
- España (2007), ORDEN ECI/3857/2007, del 27 de diciembre, Ministerio de Educación y Ciencias, Boletín Oficial del Estado, 29 diciembre 2007, núm. 312, p. 53747.
- España (2009), ORDEN ESD/4066/2008, del 3 de noviembre, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Boletín Oficial del Estado, 5 de marzo de 2009, núm. 55, p. 22722.

- Eurydice (2008), *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*, Luxemburgo, Publications Office at the European Union.
- Eurydice (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Luxemburgo, Publications Office at the European Union.
- Francia (2013a), *Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Journal Officiel de la République Française, 9 de julio de 2013, texte 1 sur 149.
- Francia (2013b), *La réforme des ESPE*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Obtenida el 26 de julio de 2013 de <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid66509/presentation-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education-espe.html>>.
- Gauthier, P. L. (2013), "France: la formation des enseignants en échec", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 59-71.
- Inglaterra (2008), *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (2008)*. Obtenida el 26 de julio de 2013, Training and Development Agency for Schools. Disponible en línea: <<http://www.rbkc.gov.uk/pdf/qts-professional-standards-2008.pdf>> (acceso: 27 de julio de 2013).
- Inglaterra (2012), *The Education (School Teachers) (Qualifications and Appraisal) (Miscellaneous Amendments) (England)*, N.º 431, The National Archives. London Gazette, 2012
- Inglaterra (2013), *Initial Teaching Training (ITT) Criteria*. Teaching Agency. Obtenida el 26 de julio de 2013 de <<http://dera.ioe.ac.uk/15738/1/itt%20criteria%202012.pdf>>.

Abreviaturas

Códigos UNESCO de etapas educativas

ISCED0 Preprimaria. Normalmente antes de la educación obligatoria, que en Europa mayoritariamente se sitúa en los 5-6 años de edad.

ISCED1 Primaria. Coincide con el inicio de la escolarización obligatoria y se orienta a desarrollar las competencias básicas en un estado inicial. Acostumbra a tener una duración de entre 5 y 6 años.

ISCED2 Secundaria básica. En todos los países coincide con el final de escolarización obligatoria. Tiene una duración variable, entre 4-5 años. Puede tener un formato comprensivo (sin separación de itinerarios) o selectivo (que suele dividirse en formación profesional y formación para el bachillerato).

ISCED3 Secundaria superior. De carácter no obligatorio en la mayoría de países europeos, se presenta en dos modalidades: formación profesional de grado medio y bachillerato. Ambas modalidades conducen a estudios superiores.

ISCED4 Estudios postsecundarios no superiores. Se trata de una formación especializada que puede tener un carácter profesionalizador sin estar encuadrada en la educación superior. En España no existe oferta de este nivel

ISCED5A Estudios superiores de carácter universitario de primer nivel. En España corresponde al grado universitario; en Francia, a la *license*; en el Reino Unido, al *bachelor*. La UNESCO modifica este código a partir de 2014.

ISCED5B Estudios superiores profesionalizadores no universitarios. En España corresponde a los Ciclos Formativos de Grado Superior. La UNESCO modifica este código a partir de 2014.

Códigos de países

AT Austria
BE Bélgica
BE de Bélgica – Comunidad germanoparlante
BE fr Bélgica – Comunidad francesa
BE nl Bélgica – Comunidad flamenca
BG Bulgaria
CY Chipre
CZ República Checa
DE Alemania
DK Dinamarca
EE Estonia
EL Grecia
ES España
EU-27 Unión Europea
FI Finlandia
FR Francia
HU Hungría
IE Irlanda
IS Islandia
IT Italia
LI Liechtenstein
LT Lituania
LU Luxemburgo
LV Letonia
MT Malta
NL Países Bajos
NO Noruega
PL Polonia
PT Portugal
RO Rumania
SE Suecia

SI Eslovenia
SK Eslovaquia
TR Turquía
UK Reino Unido
UK-ENG Reino Unido - Inglaterra
UK-NIR Reino Unido - Irlanda del Norte
UK-SCT Reino Unido - Escocia
UK-WLS Reino Unido - Gales

SOBRE LOS AUTORES

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter intergubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Su Oficina Regional en Argentina fue seleccionada, teniendo en cuenta su experiencia en proyectos internacionales y su trayectoria en investigación educativa y en formación docente, por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) para elaborar este estudio sobre planes de estudio de los sistemas de formación docente del MERCOSUR.

El trabajo tuvo por objetivo analizar los programas de formación docente inicial y continua de los países que integran el PASEM en clave comparada entre sí y con otros sistemas de formación docente de la Unión Europea: España, Francia y Reino Unido. Para realizarlo se convocó a especialistas de reconocida trayectoria en el campo de la formación docente.

Coordinadora y experta Argentina

Andrea Alliaud es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente /investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es además profesora de posgrado en la carrera de Especialización y Maestría en Administración de la Educación y Política Educativa de la Universidad Torcuato Di Tella. Su área de especialización, desde hace más de veinte años, es la formación de profesores, temática sobre la que investigó, disertó y publicó tanto en el país como en el exterior. Se desempeñó como consultora en organismos nacionales e internacionales tales como el Ministerio de Educación de la Nación y la Organización de Estados Iberoamericanos. Entre los años 2006 y 2007 fue Directora General de Educación Superior en el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Experta Uruguay

Lea Vezub es doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en investigación educativa, en el campo de la formación y el desarrollo profesional docente, donde ha realizado diversas publicaciones, documentos e informes de investigación. Actualmente es profesora de Metodología de la Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Moreno y docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Desde el 2003 se ha desempeñado como consultora del IIPE – UNESCO, sede regional Buenos Aires y de la OEI en diversos proyectos de formación, investigación y en asistencias técnicas nacionales e internacionales. Ha trabajado en el diseño y diagnóstico de programas de formación docente para la Argentina, Ecuador, Uruguay y Perú.

Experta Paraguay

Silvina María Feeney es magíster en Didáctica, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora docente de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y General Sarmiento. Especialista en temas de enseñanza, curriculum y evaluación. Autora de diferentes artículos, capítulos de libros y libros referidos a esas temáticas. Docente de Didáctica y Curriculum en carreras de grado y postgrado en universidades públicas y privadas de Argentina.

Experto Brasil

Paulo Henrique Arcas es brasileño, magíster y doctor en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (USP). Desempeñó actividades en escuelas como docente y coordinador pedagógico y actuó en órganos de gobierno del estado de San Pablo trabajando con formación continua en servicio de docentes y directivos de escuelas. Desde 2010 trabaja como consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, desarrollando actividades en proyectos con Angola y Brasil.

Expertos Unión Europea

Enric Prats Gil es doctor en Pedagogía y profesor agregado de Pedagogía Internacional en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Jefe de la Sección de Educación y Comunidad del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación

de Educación Moral. Director del Máster Educación, Globalización y Transformación Social. También coordina el Seminario de Educación en Valores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Miquel Martínez Martin es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, es catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación de Calidad sobre Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación, decano de la Facultad de Pedagogía y vicerrector de la Universidad de Barcelona. Actualmente es el coordinador del Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros que impulsa el Consejo Interuniversitario de Catalunya. Su actividad académica está centrada en: educación en valores, aprendizaje ético y educación para la ciudadanía; formación del profesorado; política educativa y prospectiva de la educación; y política docente y de estudiantes en educación superior.

Otros colaboradores:

Nancy Montes es licenciada en Sociología y especialista en técnicas de medición de indicadores sociales y demográficos (UBA). Ha cursado la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Integra el equipo de especialistas de la Organización de Estados Iberoamericanos. Es coordinadora e investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área Educación de la FLACSO. Coordina el seminario “La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana” e integra el staff de la revista Propuesta Educativa. Es docente en cursos de posgrado de universidades nacionales y de FLACSO y ha realizado trabajos de consultoría para IPE-UNESCO, UNIPE y BID.

Marina Elberger es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Escritora de literatura infantil y juvenil. Miembro del equipo de nivel medio de la Gerencia Operativa de Currícula del Ministerio de Educación (GCABA), donde desarrolla tareas de diseño curricular. Fue docente de Didáctica en profesorado universitarios (UBA) y en cursos de formación docente (UADE; UMSA; Universidad Maimónides).

Carolina Lifschitz es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesora de Nivel Primario por la Escuela Normal N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Cursa estudios de maestría en la Universidad Nacional de La Plata. Ha participado en consultorías internacionales sobre desarrollo profesional docente y evaluación de políticas educativas. Actualmente se desempeña en el Instituto Nacional de Formación Docente, donde realiza tareas de investigación, asesoramiento y evaluación del desarrollo curricular.

PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR

La realización de la investigación ***Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR*** surge en el marco de las acciones del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM).

El Programa es fruto del Convenio susinado entre la Comisión Europea y Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Su objetivo es contribuir al proceso de integración regional y a la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación docente en el marco del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR.

Uno de los resultados esperados del programa se refiere al *reconocimiento mutuo de estudios y títulos de formación docente a nivel regional*. Con esta publicación, y como insumo para el diseño de esta política, compartimos el estudio que releva y analiza las normativas que regulan la formación y el ejercicio profesional docente de los cuatro países del MERCOSUR y de tres países de la Unión Europea.

Entendemos que la producción de conocimiento sistematizado y actualizado en el campo de la educación es un aporte clave para la definición de políticas públicas que contribuyan a la integración regional.