êditorial
Universidad de **Nariño**

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN IBEROAMÉRICA: 1970 - 2020

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN IBEROAMÉRICA: 1970 - 2020

Ivonne Ramírez Martínez
María Auxiliadora Delgado Machado
Gabriela Hernández Vega
Ana Barrios Estrada
Juan G. Mansilla Sepúlveda
Manuel Fernández Cruz
Alicia Rivera Morales

êditorial
Universidad de **Nariño**

Formación inicial de docentes en Iberoamérica : 1970 - 2020 / Ivonne Ramírez Martínez ... [y otros] -- San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2025

372 páginas: ilustraciones, gráficas, tablas, fotografías

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo y reseña de los autores p. 365 - 369
ISBN: 978-628-7771-55-0

1. Formación de maestros--Iberoamérica 2. Formación de docentes—Pedagogía y currículo 3. Instituciones formadoras de maestros—Iberoamérica 4. Modernización de la educación 5. Formación de maestros—Periodo 1970-2020 6. Docentes Iberoamericanos—Políticas y reformas. I. Ramírez Martínez, Ivonne II. Delgado Machado, María Auxiliadora III. Hernández Vega, Gabriela IV. Barrios Estrada, Ana V. Mansilla Sepúlveda, Juan G. VI. Fernández Cruz, Manuel VII. Rivera Morales, Alicia.

370.71 F723 – SCDD-Ed. 22

SECCIÓN DE BIBLIOTECA

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN IBEROAMÉRICA
PERÍODO 1970-2020

© Editorial Universidad de Nariño
© Ivonne Ramírez Martínez
María Auxiliadora Delgado Machado
Gabriela Hernández Vega
Ana Barrios Estrada
Juan G. Mansilla Sepúlveda
Manuel Fernández Cruz
Alicia Rivera Morales
Nataly Gantier Limiñani

ISBN: 978-628-7771-55-0
Corrección de estilo: Dilia del Pilar Navarro Fajardo
Diagramación: Manuel Alejandro Insandara

Fecha de Publicación: Mayo 2025
San Juan de Pasto-Nariño-Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o cualquier propósito, sin la autorización escrita de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño.

ÍNDICE

PRÓLOGO *11*
PRESENTACIÓN *23*

PRIMERA PARTE

Capítulo 1. Formación inicial de maestros de educación en Bolivia
Ivonne Ramírez Martínez, Nataly Gantier Limiñani, Sandra Olmos Ossio, Mary Flores González *29*

Capítulo 2. A formação de professores no Brasil: um breve recorte
María Auxiliadora Delgado Machado *77*

Capítulo 3. Tensiones por la modernización de la educación en Colombia: 1970-2020
Gabriela Hernández Vega *113*

Capítulo 4. El currículo como un dispositivo para la injerencia extranjera en la formación de docentes en Colombia, 1970-2020
Ana Barrios Estrada *134*

Capítulo 5. La formación inicial docente analizada desde el cierre de las Escuelas Normales en Chile
Juan G. Mansilla Sepúlveda *165*

Capítulo 6. Historia reciente de la formación docente en España
Manuel Fernández Cruz *211*

Capítulo 7. Instantáneas de la formación inicial de docentes de educación básica y las reformas educativas en México
Alicia Rivera Morales *231*

SEGUNDA PARTE

Capítulo 8. Hacia dónde va la formación de los maestros en Iberoamérica
Ivonne Ramírez, Nataly Gantier Limiñani, Sandra Olmos Ossio.....301

Capítulo 9. Instituciones formadoras de docentes en Iberoamérica, 1970-2020
Gabriela Hernández Vega.....311

Capítulo 10. Comparación de la pedagogía y el currículo en la formación de docentes en Iberoamérica, 1970-2020
Ana Barrios Estrada.....319

Capítulo 11. Políticas, reformas y formación de docentes iberoamericanos: una comparación necesaria
Alicia Rivera Morales.....329

Capítulo 12. Enfoques teóricos y de investigación que subyacen en la formación de docentes
María Auxiliadora Delgado Machado
Manuel Fernández Cruz.....347

CONCLUSIONES.....361
SOBRE LOS AUTORES.....365

PRÓLOGO

Los trabajos contenidos en este libro son producto de la confluencia de un grupo de investigadores de Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, España y México sobre el tema: formación inicial de docentes.

Al tener como referencia un periodo de 50 años (1970-2020), se analizan las similitudes y diferencias que en torno a la formación inicial de maestros se han gestado en esos años, cuando las políticas internacionales se entrecruzan con las versiones y particularidades nacionales

El periodo considerado para este estudio se caracteriza por el desarrollo de políticas neoliberales hacia la educación, mismas que enfatizaron en especial en la formación de maestros, por considerarla un sujeto clave en el desarrollo de los países.

Así, con el sugestivo título "Formación inicial de docentes en Iberoamérica- Periodo 1970-2020", nos asomamos a una historia de políticas, proyectos y concepciones sobre el trabajo de los maestros y el papel que les corresponde en el entramado educativo. La intención de formar un profesional de la educación con rasgos, habilidades y aptitudes comunes; regular el ingreso a la profesión y regular las instituciones que forman estos profesionistas, han sido —entre algunos— los fundamentos que guiaron las distintas propuestas de formación inicial construidas desde los países iberoamericanos.

La influencia de políticas internacionales que, en el contexto del neoliberalismo, se impulsaron y marcaron muchas de las concepciones sobre la formación de maestros en el mundo, y muy específicamente en América Latina, pueden verse en los textos de este libro

que, al mismo tiempo, nos permiten captar las adaptaciones particulares establecidas por los sujetos y sus gobiernos, las resistencias y sus causas y, también, los cambios que se introdujeron.

Los textos nos llevan a pensar en las similitudes que, pese a distancias y proyectos educativos distintos, se mantienen en la formación inicial de docentes. Además, nos remiten a la importancia dada a la figura del docente en la formación de nuevas generaciones y, por ende, en los futuros nacionales.

En la primera parte del libro, nos adentramos en las distintas perspectivas, proyectos y políticas de formación que se han desarrollado en algunos de los países participantes. Consta de seis artículos, que establecen un recorrido sobre el tema en Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, España y México.

Si bien todo el libro es susceptible de verse desde una perspectiva de educación comparada, en la segunda parte se presentan resultados y reflexiones de un proyecto exprofeso de investigación comparada en torno al tema de formación inicial de maestros.

Como ya se señaló, el eje de los seis artículos que integran la primera sección del libro es las políticas implementadas en la formación de docentes, analizadas desde una perspectiva diacrónica. En ese sentido, podemos ver la influencia de los contextos políticos nacionales e internacionales en las propuestas de formación inicial de sus magisterios.

En el caso de Bolivia, un equipo de investigadores —Baldivieso, Flores, Gantier, Olmos y Ramírez— efectúan un recorrido analítico sobre tres modelos educativos desarrollados de 1970 a 2010: el *Código de la educación boliviana* (1954-1994), vigente durante el gobierno de Acción Democrática Nacional , la *Reforma Educativa Ley 1565* (1994-2009), en vigencia durante el gobierno del Movimiento Na-

cionalista Revolucionario y la *Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez*, durante el gobierno del Movimiento al Socialismo con el *Modelo Educativo Sociocomunitario y Productivo* vigente a la fecha. En estos tres momentos, se marca la historia de la formación basada en diferentes modelos pedagógicos y características particulares en cada etapa. En su análisis pormenorizado, podemos ver la confluencia de conceptualizaciones pedagógicas propias e internacionales, con influencias político-ideológicas y socioculturales, vinculadas a los modelos de gobierno de turno:

> En los tres modelos educativos que han orientado la formación inicial del docente, se presentan diferencias estructurales y funcionales de los paradigmas que los sustentan, tanto el Código de la Educación como la Reforma Educativa, tienen mayor presencia de fundamentos pedagógicos; aunque con concepciones filosóficas e ideológicas contrapuestas; su fundamentación pedagógica difiere entre la Pedagogía Activa, el Conductismo y el constructivismo; en cuanto a la Ley 070, su fundamento está en lo Histórico Cultural, la Pedagogía de la Liberación y las experiencias sociocomunitarias del modelo educativo de Warisata; sin embargo, ninguna ha podido superar la praxis reproductiva, que todavía se aprecia en las aulas.

Muy interesante ver como actualmente —igual que en México— su modelo curricular para la formación de maestros combina las disciplinas de conocimiento con áreas y campos de saberes a través de ejes articuladores, con una orientación más contextual, que trata de recuperar la diversidad étnica, lingüística y social.

En el caso de Brasil, María Auxiliadora Delgado Machado presenta el reporte de una investigación más amplia, con perspectiva comparada, realizada entre varios países iberoamericanos. En esta sección, se refiere específicamente a la formación de docentes brasileños a nivel federal, dado que es un país de dimensiones conti-

nentales, que tiene 26 estados y 5570 municipios y, en consecuencia, diferentes niveles legislativos —federal, estatal y municipal. La autora, si bien efectúa una búsqueda bibliográfica y hemerográfica de la formación de docentes desde 1980, no obvia señalar el peso que en este campo tuvo la dictadura militar (1964-1985). Su análisis nos señala los vaivenes en las políticas de formación docente, como consecuencia de cambios políticos: "Este tema es cada vez más plural e involucra cada vez más variables, que van desde las consecuencias de leyes y lineamientos que orientan las políticas públicas, pasando por las más variadas estrategias didácticas relacionadas con las distintas demandas de inclusión en el aula."

En su artículo Vicisitudes y logros en la formación de docentes en Colombia 1970-2020, Gabriela Hernández y Ana Barrios abordan los cambios en el orden de la política educativa, en las instituciones de formación de los docentes para los niveles de primaria y secundaria, "con la pretensión de generar una dinámica tendiente a trastocar la práctica educativa de carácter tradicional en el país e implementar reformas bajo el supuesto de modernizar la educación como aporte al desarrollo del país". A la par que las políticas internacionales sobre el tema, el concepto de modernización atraviesa el análisis de los cambios en las instituciones formadoras de maestros: Normales y Facultades de Educación, y en sus currículos, proceso que se dio en muchos países de América Latina y del que falta establecer un balance de sus resultados. Del mismo modo, y de forma paralela, las autoras analizan la injerencia extranjera en la formación de docentes en Colombia y el currículo como estrategia de modernización y supuesto desarrollo en el periodo 1970-2020.

El texto desarrolla dos temáticas complementarias: la primera, "Tensiones por la modernización de la Educación en Colombia", se refiere a los cambios que, bajo la idea de modernización, se llevaron a cabo en la organización de las Escuelas Normales, en las Facultades de Educación y su influencia en la formación de docentes para los ni-

veles de educación básica, educación secundaria y media; el segundo, "Injerencia extranjera en la formación de docentes en Colombia y el currículo como estrategia de modernización y supuesto desarrollo, 1970-2020", responde a la implementación del Currículo como el nuevo paradigma, con su impacto en la organización de la educación en el país y, por tanto, en la formación de los docentes.

Al centrarse en las políticas de formación de maestros, y muy específicamente en las instituciones que deben asumirla, Juan Guillermo Mansilla, Claudia Andrea Huaiquián y Sandra Garrido Osses analizan "la Formación Inicial Docente a partir de algunos hechos relevantes: el cierre abrupto de las Escuelas Normales en 1973 por instrucción del régimen militar dictatorial de Augusto Pinochet, después de 131 años de funcionamiento ininterrumpido, a partir del estudio de caso de la Escuela Normal de Victoria; las políticas educativas pensadas y aplicadas en el periodo de la Unidad Popular durante el gobierno de Salvador Allende 1970-1973 y la creciente baja de matrículas en carreras de pedagogía en Chile en la actualidad."

Vemos cómo las políticas han marcado derroteros para la formación de docentes, al centrarse en el maestro que se quiere formar y la sociedad para la que se formará. El periodo de gobierno en Chile, entre los años 1964 y 1970, con Eduardo Frei Montalva como presidente de la República, había promovido en el país una profunda y polémica reforma educacional, en el contexto de un proyecto más amplio, que se ha conceptualizado como una Revolución en libertad. Con una orientación política diferente, el gobierno de la Unidad Popular se desplegó con otra propuesta, igual o más revolucionaría, denominada Vía chilena al socialismo, abruptamente cancelada por la dictadura.

La narrativa existente ahora en Chile muestra un debate entre la formación vocacional, pedagógica y disciplinaria recibida en las Escuelas Normales de antaño, en contraste con la formación inicial do-

cente que se desarrolla actualmente en las Facultades de Educación o entidades similares. El foco del debate se centra en los paradigmas orientadores de la formación y las vivencias de cada maestro o maestra, desde donde se ha sedimentado la identidad profesional docente. Existe una mayor tendencia a una valoración positiva de lo que fue la enseñanza normalista en Chile.

En torno a la formación de maestros, Manuel Fernández y Borja Fernández tienen como objetivo presentar información sobre la formación inicial docente del profesorado de educación básica, infantil y primaria en España, para que sirviera como base a una investigación de carácter comparado con diversos países de Iberoamérica.

Se evidencia un acuerdo generalizado en que las etapas que pueden caracterizarse en la historia reciente de la formación inicial son cuatro: 1970-1990; 1990-2000; 2000-2010; 2010-2020. El inicio de las tres primeras etapas se ha marcado por distintas Leyes generales de educación. La cuarta etapa, por una Ley de reforma universitaria.

Las dos primeras etapas responden a la llegada a la pedagogía de las tendencias en auge de la psicología: conductismo y constructivismo. La tercera etapa se caracteriza por el predominio de la evaluación basada en estándares y el discurso de la calidad. La cuarta etapa tiene una característica que afecta tan solo a la zona europea: la convergencia en el espacio único de Educación Superior.

Las políticas educativas nacionales de los últimos 50 años han prestado especial atención a la formación del profesorado. Numerosas reformas políticas en este campo, desde los años 70 a la actualidad, trataron de ofrecer a los docentes una formación de mayor calidad, de modo que adquiriesen las competencias necesarias para desarrollar sus actividades.

En comparación, las condiciones laborales de los profesores de Educación básica general no han sufrido tantas reformas. Aun así, se debe resaltar que, incluso ante la ausencia de reformas explícitas, los docentes han experimentado muchos cambios en el aspecto práctico de su profesión. Su trabajo se ha vuelto más difícil y complejo y cada vez se espera más de ellos. Una mejor formación no será suficiente por sí sola para atraer a los jóvenes hacia la profesión docente.

Los responsables políticos parecen haberlo comprendido e intentan enfrentar la situación. En efecto, en los últimos años, se observa un mayor número de reformas dirigidas a definir el contenido del trabajo de los profesores y a mejorar sus condiciones laborales. Está surgiendo un nuevo debate en torno a todos los aspectos de su profesión, señal, quizás, de que ya no se infravalora y de que se reconoce mucho más la magnitud de la empresa que los docentes tienen ante sí.

El último capítulo de esta sección refiere a la formación de maestros en México y lo abordan Alicia Rivera Morales y Flor Angélica Hermida Miralrío. Presentan una mirada global de la formación inicial de maestros y las condiciones en las que se ha dado:

> Para ello, hicieron una revisión documental que permitió hacer un metaanálisis en el contexto de las discusiones de la formación inicial de docentes; una micro síntesis histórica; entretejer las reformas educativas y la formación inicial en las Escuelas Normales. La revisión de la literatura sugiere que persisten brechas entre las competencias requeridas por los maestros y la capacidad de los programas de formación inicial para desarrollarlas. Asimismo, queda de manifiesto que el ser docente en México está determinado por las líneas de acción establecidas en las reformas educativas propuestas desde las políticas públicas nacionales influenciadas muchas veces por el entorno internacional. En este sentido, el profesorado se convierte en un suje-

to a ser intervenido, tutelado. Los docentes en formación deben acatar lo que las reformas educativas les indican desde el deber hacer para "formarse", sin que haya de por medio una reflexión al respecto.

Una discusión muy sustantiva, que se desprende del estudio realizado por las autoras, es el conocimiento profesional que debe desarrollarse como eje de la formación docente, aunque reconocen que, al ser la de docente una profesión de Estado, su orientación y tendencias se vinculan estrechamente con lo que llaman "el poder"; es decir, el plantear cómo debe ser la formación inicial del docente en educación básica, se entreteje un tema relativo al poder, del que tiene el saber y, por tanto, el derecho de decidir el rumbo de la formación inicial en los docentes. En ese sentido, en el recuento histórico expuesto, se aborda tanto de forma implícita, como explícita, cómo la formación de las maestras y los maestros de educación básica entran en un espacio de relaciones de poder donde se pone en juego la forma en que se va constituyendo el significado de la docencia en el nivel básico de forma articulada a las propuestas de formación inicial para la docencia.

Así, el vínculo de la formación de docentes con la pedagogía se pone en cuestión ante un profesionalismo docente vulnerado por políticas que, en los hechos, desprofesionalizan la labor docente y lo subsumen en un replicador de políticas. Se considera necesario realizar cambios en las instituciones formadoras de docentes y revisar la cultura del acompañamiento en la formación inicial docente para fortalecer las competencias profesionales del perfil de egreso de los estudiantes normalistas

La segunda sección del libro se titula Una Comparación Necesaria y, como su título sugiere, contiene avances de investigaciones comparadas en cinco países sobre el mismo tema de formación docente. Refiere a un esfuerzo para construir los ejes analíticos y las

categorías que permitieran realizar un análisis comparativo entre países distintos. Los textos muestran avances teóricos y prácticos en el camino de construir conocimiento sobre el tema. Si bien los trabajos refieren a Iberoamérica, resulta visible que hay puntos específicos referidos a cada continente. En un intento globalizador, Ivonne Ramírez hace hincapié en la necesidad de seguir profundizando en las categorías de discapacidad, género, formación en investigación en el currículo formativo inicial de los maestros y el papel que han desempeñado las organizaciones gremiales, lo que abre un escenario de comprensión y reflexión de elementos valiosos a considerar en las reformas futuras de los países iberoamericanos participantes.

Gabriela Hernández Vega recapitula sobre los resultados de los esfuerzos que en esta empresa han realizado los cinco países participantes, al poner en el centro el análisis de las instituciones formadoras de docentes, sus historias y perspectivas. El análisis en el tipo de instituciones del conjunto evidencia el comportamiento en cuanto a la tendencia en la formación inicial de docentes, que tuvo lugar durante los años propuestos para el estudio.

En este esfuerzo comparativo, Alicia Rivera Morales analiza los modos en que se plantearon los hitos de la formación en los países participantes en cada régimen de gobierno y distintas modalidades de institucionalización que, a través de leyes, reglamentos, programas, regulan la formación docente. En una primera parte, plantea la influencia de los organismos y políticas internacionales en la formación de docentes; en la segunda, esboza la institucionalización y, en la tercera, algunos márgenes de acción en las políticas nacionales, traducidas en reformas y cambios institucionales y organizacionales. Sostiene que el modo en que los países realizan la adaptación de los programas solicitados por los organismos internacionales o la creación de proyectos educativos de ámbito nacional y regional permite ver algunos márgenes de acción en las políticas nacionales, traducidas en reformas y cambios institucionales y organizacionales.

Se trata de un primer esbozo de utilización empírica de un modelo de análisis de las fuerzas desatadas por las políticas internacionales, que dan contenido y proyección a las reformas y políticas educativas en Bolivia, Brasil, Colombia, España y México.

Para contribuir a esta "Comprensión Necesaria" que se busca en el estudio, María Auxiliadora Delgado Machado y Manuel Fernández Cruz se centran en los enfoques teóricos y de investigación que subyacen en la formación de docentes: "Se apunta a que entre las décadas de 1970 a 2020 ocurren una serie de reformas educativas en los países analizados —Bolivia, Brasil, Colombia, España y México— que parecen seguir corrientes comunes de la administración educativa que durante ese período se hicieron patentes en el conjunto de países de Iberoamérica enmarcadas en políticas públicas oficiales que responden a dos conceptos que permean la teoría y la práctica de la formación de docentes: competencias y calidad." Estos dos discursos han marcado las tendencias tanto en formación docente como en investigación sobre la formación docente en la región.

La formación inicial de docentes es un objeto de estudio en continua transformación, pues se mueve al hilo de las transformaciones sociales, demográficas, políticas y económicas de nuestros países que, si bien, en un principio, impactan en las condiciones de atención educativa a la infancia y escolarización, en seguida se materializan en nuevas exigencias hacia la intervención docente y, por ello, en nuevas prácticas de formación inicial. Ello solo será posible desde la ampliación generosa e imaginativa del constructo "diversidad" y la sustitución de los paradigmas psicopedagógicos de atención a la diversidad por planteamientos políticos y socio-comunitarios centrados en el derecho y la equidad. Esto es extensivo a las instituciones formadoras de docentes.

Cierro con un planteamiento de este autor: "Lo cierto es que necesitamos a esos nuevos profesionales de la educación capaces de

convertir escuelas en comunidades de aprendizaje donde los educadores ejerzan un liderazgo pedagógico alineado con los saberes y valores comunitarios, frenando la homogeneización que buscan las injerencias externas."

Considero que el libro nos permite adentrarnos en los senderos investigativos que los autores han transitado y que nos permiten encontrar similitudes históricas, políticas internacionales que han influido en la formación de docentes, si bien no de forma homogénea, sí a través de la presencia de planteamientos de política semejantes.

También, es alentador ver cómo, después de una larga etapa de neoliberalismo, la formación de maestros se encamina a incorporar la diversidad y las realidades locales que rompen con esquemas homogéneos.

Un libro como el que ahora tenemos en las manos nos comparte un conocimiento necesario para los investigadores del tema y para los tomadores de decisiones y, además, nos lleva por senderos de pensamiento intelectual en búsqueda de las utopías de transformación posibles.

Etelvina Sandoval Flores
Mexico

PRESENTACIÓN

Este libro es el producto del trabajo de un grupo de investigadores de seis países iberoamericanos: Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España y México, interesados en realizar un estudio comparado acerca de la formación inicial de docentes en el período comprendido entre 1970 hasta 2020.

La obra se presenta en dos partes: la primera corresponde a la comparación entre las primeras instituciones organizadas que dieron lugar a la formación inicial de docentes en cada uno de los países, proceso que tuvo lugar a partir de las primeras décadas del siglo XIX y se mantuvo hasta inicios de la década de 1970. Esta parte viene a formar lo que se considera son los antecedentes en la historia institucional para la formación de docentes en el área. La segunda comprende las instituciones formadoras de docentes, es decir, cómo se presentaron durante los años 1970 a 2020.

A lo largo del texto, los autores muestran el recorrido en la formación inicial del profesorado en educación; en ellos se encuentran elementos muy interesantes, que abren diversas posibilidades de análisis reflexivo. Será importante a futuro realizar estudios que nos permitan comprender nuestro recorrido histórico desde las dimensiones: política, social, gremial, cultural y de otras índoles, para lo cual se presentan once interesantes capítulos, mismos que permiten encontrar tanto las coincidencias como las diferencias respecto al tipo de instituciones organizadas durante el período de la investigación. Asimismo, identificar los elementos jurídico-políticos y las reformas educativas, en los cuales se reconocen las formas particulares de problematización de la formación inicial del profesorado, así como los actores que intervienen y las formas institucionales que adoptan.

En el primer capítulo: *Formación inicial de maestros en Bolivia*, se refiere a la formación inicial docente del profesorado de educación en Bolivia. Asimismo, se caracterizan algunas categorías para un estudio comparado de la formación docente en dicha región, con la finalidad de esbozar perspectivas y regularidades que aumenten la comprensión de la tendencia histórica dentro de ese ámbito.

En el segundo capítulo: *A formação de professores no Brasil: um breve recorte* (La formación docente en Brasil: una breve reseña), se señala que, en el caso de Brasil, se consideró únicamente la formación inicial de docentes a nivel federativo, por lo cual se optó por discutir los principales contenidos de las diferentes constituciones brasileñas en relación con el proceso educativo. Se abarcan la educación básica y las legislaciones vigentes para comprender la formación inicial desde los años 80 a partir de la producción académica del área.

En el tercer capítulo: *Vicisitudes y logros en la formación de docentes en Colombia: 1970-2020*, se desarrollan dos temáticas complementarias: la primera "Tensiones por la modernización de la Educación en Colombia" se refiere a los cambios que bajo la idea de modernización se llevaron a cabo en la organización de las Escuelas Normales, en las Facultades de Educación y su influencia en la formación de docentes para los niveles de educación básica, secundaria y educación media; el segundo: "Injerencia extranjera en la formación de docentes en Colombia y el currículo como estrategia de modernización y supuesto desarrollo, 1970-2020" responde a la implementación del Currículo como el nuevo paradigma, con su impacto en la organización de la educación en el país y, por tanto, en la formación de los docentes.

Dentro del cuarto capítulo: *El currículo como un dispositivo para la injerencia extranjera en la formación de docentes en Colombia, 1970-2020*, se exponen los hallazgos sobre la formación de docentes en Colombia entre 1970 y 2020; específicamente, se focaliza en el cu-

rrículo y su incursión en el Sistema educativo, que desplaza a la pedagogía como saber central de los docentes. Además, se muestra que el currículo técnico es el principal artífice para que persistiera el desplazamiento de la pedagogía en la formación y ejercicio profesional de los docentes.

En el quinto capítulo: *La formación inicial docente analizada desde el cierre de las Escuelas Normales en Chile*, se analiza la formación inicial docente a partir de tres hechos relevantes: el cierre abrupto de las Escuelas Normales en 1973 por instrucción del régimen militar dictatorial de Augusto Pinochet; las políticas educativas pensadas y aplicadas en el periodo de la Unidad Popular, durante el gobierno de Salvador Allende, 1970-1973, y la creciente baja de matrículas en carreras de pedagogía en Chile en la actualidad.

En el sexto capítulo: *Historia reciente de la formación docente en España,* se realiza un recorrido de la formación inicial docente del profesorado de educación básica, infantil y primaria en España, que sirve de base para una investigación de carácter comparado con diversos países de Iberoamérica, en el que, además de señalar las etapas que pueden reconocerse en la historia de la formación, se establecen los elementos que permiten caracterizar a cada una de ellas y diferenciar las etapas unas de otras.

En el marco del séptimo capítulo: *Instantáneas de la formación inicial de docentes de educación básica y las reformas educativas en México*, se exponen los principales acontecimientos de la formación inicial del profesorado mexicano, a partir de la perspectiva de varios autores, y las directrices plasmadas en las reformas educativas en dicho país. Para ello, se establece una revisión documental, que da paso a la elaboración de un metaanálisis en el contexto de las discusiones de la formación inicial de docentes; una síntesis histórica; y la interpolación de las reformas educativas y la formación inicial en las Escuelas Normales.

En el octavo capítulo: *Hacia dónde va la formación de los maestros en Iberoamérica*, se enfatiza en la necesidad de seguir profundizando en las categorías de discapacidad, género, formación en investigación, en el currículo formativo inicial de los maestros y el papel que han desempeñado las organizaciones gremiales, lo que abre un escenario de comprensión y reflexión de elementos valiosos a considerar en las reformas futuras de nuestros países.

El noveno capítulo: *Instituciones formadoras de docentes en Iberoamérica, 1970-2020,* se configura dentro de lo que, en Historia, se denomina un tiempo largo que, en el caso de la investigación realizada en los cinco países, es de más de un siglo, período durante el cual las administraciones políticas de cada uno de los países partícipes en este trabajo coincidieron en impulsar la organización de las primeras instituciones apropiadas para la formación de maestros. Es un proceso que tiene lugar en las primeras décadas del siglo XIX.

En el décimo capítulo: *Políticas, reformas educativas y formación de docentes iberoamericanos: una comparación necesaria*, se muestran tiempos, avances, limitaciones de la formación de docentes; también, se señala aquello que obligó a los países a reinventar propuestas formativas; a reorganizar los servicios de educación o constituir sus Sistemas educativos con oportunidades de innovación; los modos en que se plantearon los hitos de la formación en cada régimen de gobierno, las modalidades de institucionalización que, a través de leyes, reglamentos, programas, regulan la formación docente. También, se identifican los elementos jurídico-políticos y las reformas educativas, en los cuales se reconocen las formas particulares de problematización de la formación inicial del profesorado, así como los actores que intervienen y las formas institucionales que adoptan.

Por último, en el capítulo decimoprimero: *Enfoques teóricos y de investigación que subyacen en la formación de docentes*, se señala que, entre las décadas de 1970 a 2020, ocurre una serie de reformas edu-

cativas dentro de los países analizados, tales como Bolivia, Brasil, Colombia, España y México, que parecen seguir corrientes comunes de la administración educativa, que se patentizaron en el conjunto de países de Iberoamérica enmarcadas en políticas públicas oficiales, que responden a dos conceptos que permean la teoría y la práctica de la formación de docentes: competencias y calidad. Asimismo, en función de dichas consideraciones iniciales, se discuten los principales enfoques teóricos y se presenta la comparación de las políticas nacionales.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN EN BOLIVIA

Ivonne Ramírez Martínez, Nataly Gantier Limiñani, Saldra Olmos Ossio, Mary Flores González

Resumen

En este documento de metaanálisis referido a la formación inicial del docente de educación en Bolivia, se caracteriza algunas categorías para un estudio comparado de la formación docente en la región a fin de esbozar perspectivas y regularidades que aumenten la comprensión de la tendencia histórica en este ámbito. Para ello, se seleccionaron documentos elaborados en las etapas de los tres modelos educativos desarrollados desde 1970 a 2010: el Código de la educación boliviana (1954-1994), vigente durante el gobierno de Acción Democrática Nacional; la Reforma Educativa Ley 1565 (1994-2009) que se aplicó durante el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario, y a la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez durante el gobierno del Movimiento al Socialismo con el Modelo Educativo Sociocomunitario y Productivo vigente a la fecha. En estos tres momentos se traza la historia de la formación basada en diferentes modelos pedagógicos y características particulares en cada etapa. A manera de consideraciones finales, se puntualiza los siguientes aspectos:

En Bolivia hasta los últimos años del siglo XX hubo una concepción artesanal en la formación del maestro de educación inicial, aunque se documentan esfuerzos por incrementar el crecimiento de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros desde el año 1909 en las ciudades, gradualmente se crearon más escuelas en las provincias del país, en este proceso el desafío siempre ha estado en el currículo y en la práctica. En cada uno de los tres modelos educativos referidos, se observa marcadas diferencias e influencias político-ideológicas, pedagógicas y socioculturales, su praxis guarda mayor correspondencia con los modelos del gobierno imperante que con los paradigmas psicopedagógicos progresistas que estaban vigentes en el mundo.

En los tres modelos educativos que han orientado la formación inicial del docente, se presentan diferencias estructurales y funcionales de los paradigmas que los sustentan, tanto el Código de la Educación como la Reforma Educativa, tienen mayor presencia de fundamentos pedagógicos, aunque con concepciones filosóficas e ideológicas contrapuestas; su fundamentación pedagógica exhibe diferencias entre la Pedagogía Activa, el Conductismo y el constructivismo. En relación con la ley 070, se fundamenta en lo Histórico Cultural, la Pedagogía de la Liberación y las experiencias socio comunitarias del modelo educativo de Warisata; sin embargo, ninguna ha podido superar la praxis reproductiva, que todavía se aprecia en las aulas. En cuanto al currículo en la formación inicial de los maestros, éstos han pasado desde modelos disciplinares puros y por objetivos, hasta intenciones más globalizadas como las modulares y transversales, en la actualidad, cuentan con un modelo curricular mixto que combina las disciplinas de conocimiento con áreas y campos de saberes a través de ejes articuladores, cuya orientación es más contextual. Cabe anotar que, en los tres modelos se le concede un espacio a la dimensión didáctica, componente fundamental en la formación del maestro.

Asimismo, resulta importante analizar el contexto político, la influencia de las agrupaciones sindicales docentes, la ausencia de fundamentación psicológica y la importancia del concepto de comunidad educativa.

En la actualidad se busca lograr una profesionalización que implique una formación hacia el desarrollo de competencias teórico–prácticas que permitan saber no sólo lo que se debe enseñar sino cómo y para qué enseñar; sin embargo, estas intenciones todavía son discursivas y no han logrado consolidarse en la práctica.

Palabras clave: Formación Inicial Docente, Escuelas de Maestros, Enfoques Psicopedagógicos, Reforma Educativa, Código de la Educación, Ley 070.

1. La Formación de Maestros de 1970 a 2020

El golpe de Estado del general René Barrientos, en noviembre de 1964, interrumpió el proceso democrático y, con ello, impidió la implementación del plan de reforma de la formación de maestros. Durante su gobierno, en 1969, se aprobó una ley que modificó la cantidad de años de estudio de primaria y secundaria; estos cambios se incorporaron luego a la Ley de Normales de 1975, promulgada por el General Banzer (Contreras y Talavera, 2005).

Las Escuelas de Formación de Maestros se fundaron a partir de 1909 hasta el año 2010 alcanzando en todo el país a un total de 47 en el curso de más de un siglo. La primera escuela de maestros fue creada en Sucre en 1909, denominada Escuela Normal de Maestros "Mariscal Sucre" bajo la misión de George Rouma, le siguieron otras escuelas de formación en diferentes regiones del país, entre las que se destaca "Warisata" en el área dispersa de La Paz, ubicada en la población de Achacachi creada en 1937. En 1945 se creó la primera

escuela de maestros de carácter privado dependiente de la Iglesia Católica denominada "SEDES Sapientae" Paulatinamente, se fundaron escuelas para la formación de maestros en otras regiones del país: en 1960 se creó la primera en el departamento del Beni, territorio alejado del eje central del país. El crecimiento de estas escuelas hoy denominadas: "Escuelas Superiores de Formación de Maestros" ESFM, entre el periodo de 1970 al 2020, se describe de la siguiente manera:

Hasta antes de 1970 se contaba con 18 centros de formación de maestros en todo el país, de los cuales tres se encontraban en Chuquisaca, cinco en La Paz, tres en Cochabamba, dos en Santa Cruz, dos en Potosí, uno en Tarija, uno en Beni y uno en Oruro. El departamento de Pando fue el único que no contó con una escuela de formación para maestros, posiblemente debido a la lejanía geográfica y a la poca comunicación con el resto del país.

Del total de los centros de formación de maestros seis se encontraban en las capitales de departamentos (tres en la ciudad de La paz y una en Chuquisaca, Cochabamba y Santa Cruz); doce en provincias (dos en Cochabamba, La Paz, Potosí, Chuquisaca; uno en las ciudades de Tarija, Santa Cruz, Beni y Oruro).

En figura 1.1 se presenta una cronología de crecimiento de los Centros de formación de maestros y de las Unidades académicas (UA):

Figura 1.1 *Cronología de crecimiento de los Centros de formación de maestros y de las Unidades académicas (UA)*

Fuente: Síntesis tomadas del Directorio de formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional (2015)

Según Carrión (2021) desde 1994 hasta el año 2010, se crearon la mayor cantidad de Unidades Académicas (UA) que dependían de las ESFM la última se creó en Vallegrande en la gestión 2010.

La Ley de la Reforma Educativa de 1994 ubicó la Formación de Maestros en el Nivel de Educación Superior, transformó a las escuelas normales en Institutos Normales Superiores (INS). Estos institutos podrían asociarse a universidades para que sus egresados, después de tres años de estudio, obtengan un título académico universitario equivalente al de técnico superior. Esto elevó el estatus del título de profesor y abrió las puertas de la universidad a los maestros para que continuaran sus estudios en los programas de licenciatura (Contreras y Talavera, 2005).

Según el directorio de Formación de Maestros del Sistema Educativo Plurinacional (2015) no se crearon más ESFM durante el periodo de la Ley 070 hasta el presente, pero se enfatizó sobre todo en la

estructura y funcionalidad de la formación de maestros; se pretendió nivelar la calidad de formación docente en las ESFM urbanas y rurales, no obstante, dicho cometido no se logró porque en la búsqueda de la mejora cualitativa, no se tomó como punto de referencia las escuelas que mejor respondían a este desafío, sino a las que tenían un bajo nivel de calidad.

Tabla 1.1 *Cronología de la Implementación de la Estructura de Formación de Maestros*

Cronología de la Implementación de la Estructura de Formación de Maestros	
Periodos	**Acciones Desarrolladas**
2009	Transformación de los Institutos Normales Superiores en Escuelas Superiores de Formación de Maestros
2010	Inicio de la formación de 5 años en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros
2010	Consolidación de las 27 Escuelas Superiores de Formación de Maestros y 20 Unidades Académicas
2011	Aprobación del nuevo Currículo Base de Formación de Maestros para toda educación regular, alternativa y especial
2014	Primera promoción de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Unidades Académicas
2015	Currículo actualizado de formación inicial

Para Carrión (2021) ante el período de "limbo normativo" del Código de la Educación del 1955, cuando no se contaba con una normativa educativa clara respecto a la formación de los maestros, durante el período 2003-2006, uno de los desafíos mayores para la Ley 070 fue la re-estructuración institucional de las ESFM, no sólo en lo académico - curricular, sino también en lo institucional - administrativo.

En 1997 se elaboró un nuevo currículo para la formación de maestros de la escuela primaria y en 2000 para los de educación

inicial. Entre los principales cambios estaba destinar una mayor cantidad de tiempo no estructurado, de modo que los INS determinarán sus propios contenidos e introdujeran la práctica en la enseñanza a partir del primer año. Igualmente, se fortaleció el componente intercultural al introducirlo en cada área y al encaminar a los INS a hacer los ajustes necesarios. También se logró homogeneizar las orientaciones de la enseñanza para los módulos monolingües y bilingües. En general, las propuestas de la reforma suponían un currículo básico más estructurado para formar maestros sobre el cual los INS podían elaborar su propia construcción (Nucinkis, 2001).

A continuación, se recogen algunos elementos de la relación **de la Normativa de la Profesión y la Formación Docente** entre las reformas 1565 y la Ley 070 que fueron estudiados por Carrión (2015). En la tabla 1.2 se puntualizan los aspectos más importantes.

Tabla 1.2 *Cuadro Comparativo de la Normativa de la Profesión y la Formación Docente*

Cuadro Comparativo de la Normativa de la Profesión y la Formación Docente	
REFORMA EDUCATIVA 1565	**LEY 070**
Constitución Política del Estado (1995) "Artículo 184. La educación fiscal y privada en los ciclos pre-escolar, primario, secundario, normal y especial, estará regida por el Estado mediante el Ministerio del ramo de acuerdo al Código de Educación. El personal docente es inamovible bajo las condiciones estipuladas por ley".	**Constitución Política del Estado (2009) "Artículo 96.** I. Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio. II. "Los docentes del magisterio deberán participar en procesos de actualización y capacitación pedagógica continua. III. "Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente del magisterio, conforme con la ley. Los docentes gozarán de un salario digno".

	Ley de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" Nº 070 (2010)
Ley 1565 Reforma Educativa (1994) Art. 15. Transformación de las Escuelas Normales en Institutos Técnicos Superiores (INS). Adscripción de los INS a Universidades. **Art. 16.** Reconocimiento de la formación en Normales con el grado de Técnico Superior para habilitar a estudios de Licenciatura en las Universidades. INS y Universidades a cargo de formación y titulación para maestros interinos. **Art. 17.** Plantel de los INS con grado de Licenciatura. **Art. 52.** Financiamiento de los INS mediante el TGN. **Art. Trans. 6º y 7º.** Plazos para obtener Licenciatura en Universidades. **Art. Trans. 8º y 9º.** Proceso para nuevos Reglamentos de Escalafón y Faltas y Sanciones.	**Art. 2.**VI. Inamovilidad del personal docente, administrativo y de servicio. VII. Vigencia del Escalafón del Magisterio. VIII. Derecho a la sindicalización del Magisterio. **Art. 31.** Formación Superior de Maestras y Maestros. **Art. 32.** Naturaleza de la Formación Superior de Maestros y Maestras. **Art. 33.** Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros. **Art. 34.** Estructura de la Formación de Maestras y Maestros: Inicial, Post gradual y Continua. **Art. 35.** Formación Inicial de Maestras y Maestros. Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM). **Art. 36.** Exclusividad de la Formación de Maestras y Maestros. **Art. 37.** Garantía de inserción laboral. **Art. 38.** Título Profesional a nivel de Licenciatura. **Art. 39.** Formación Postgradual (Universidad Pedagógica). **Art. 40.** Formación Continua de Maestras y Maestros. **Art. Trans. 5°.** Formación Complementaria para la obtención de la Licenciatura, a cargo del Ministerio de Educación, mediante las ESFM. **Art. Trans. 7º y 8º.** Cierre de los INS privados (Católico y Adventista)

Un primer momento para el fortalecimiento de la gestión de los centros de formación inicial de maestros fue la elaboración, ampliamente participativa y aprobación del "Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros /

Unidades Académicas" de 2013. Este documento recoge una serie de reglamentos tanto académicos como administrativos para todas las ESFM y UA, la normativa incorporada incluye:

- Lineamientos generales para la excelencia académica de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros/ Unidades Educativas (ESFM/UA).
- Reglamento General de las ESFM/UA.
- Manual de organización y funciones ESFM/UA.
- Reglamento de creación, conformación y funcionamiento de los Consejos Educativos de las ESFM/UA.
- Reglamento de licencias, reincorporaciones y transferencias de las y los estudiantes de las ESFM/UA.
- Reglamento de convivencia y permanencia estudiantil en las ESFM/UA.
- Lineamientos de la investigación educativa, producción de conocimientos y la práctica educativa comunitaria.

Carrión (2021) afirma que, a partir del nivel central, se operativiza la consolidación de una estructura de formación de maestros muy amplia, con presencia nacional y con diversas instancias articuladas entre sí. Una cronología general de este proceso se describe a continuación:

- Reglamento procedimental de la investigación educativa, producción de conocimientos y la práctica educativa comunitaria.
- Reglamento de evaluación del proceso formativo en las ESFM/UA.

Este compendio normativo consiguió, por una parte, regular el funcionamiento académico y administrativo de las ESFM y de las UA con base a principios y criterios comunes y por otra parte, logró comenzar la concreción de un nuevo modelo de gestión institucional

y académica. De la experiencia y aplicación de esta normativa, derivó el "Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas. Versión 2018", mismo que además de complementar y actualizar la normativa de la versión de 2013, incorporó los siguientes reglamentos:

- Reglamento de las Residencias Estudiantiles de las ESFM/UA.
- Reglamento procedimental de otorgación de Diploma Académico de las ESFM/UA.
- Reglamento de Trabajo de Grado de formación inicial de maestras y maestros de las ESFM/UA.
- Reglamento de Talleres Complementarios de Formación Integral (TACFI) en las ESFM/UA.
- Reglamento de Talleres Complementarios de Lengua Originaria y Lengua Alternativa (LSB).

1.1 La Formación Inicial de Maestros en las tres últimas décadas del siglo XX en Bolivia

La formación docente en Bolivia desde inicios de la segunda mitad del siglo pasado, ha seguido tres líneas fundamentales: la primera propuesta por el Código de la Educación Boliviana promulgado el 20 de enero de 1955 que significó un sustancial avance porque pretendió democratizar la educación con la expansión de la escuela primaria fundamentalmente en el campo, con una clara intención castellanizante y olvido de las culturas y lenguas originarias, es decir, una educación homogeneizadora en la práctica que buscó construir la identidad nacional a partir de una educación masiva. En el Art. 91 se propuso la formación de maestros para los ciclos preescolar, primario y secundario, la capacitación y profesionalización para superar el interinato con una visión tecnicista que quedó en los ámbitos puramente teóricos.

En los años 70 surgieron serios cuestionamientos a ese modelo educativo, como efecto de las corrientes de renovación pedagógica emergentes en el continente que no pasaron desapercibidos para las organizaciones sindicales del magisterio boliviano, particularmente el sector urbano, comprendió con claridad el papel subordinado de la educación y de la función docente y abrió espacios crecientes de debate.

Gracias a la iniciativa del magisterio urbano y rural organizado, junto con la COB (Central Obrera Boliviana), se realizaron varios congresos educativos: en enero de 1970 se celebró el I Congreso Pedagógico Nacional, en este evento el magisterio exigió el fortalecimiento del Sistema Educativo, promovió la descentralización administrativa de la educación y la unificación del ámbito rural con el urbano; en 1979 se celebró el II Congreso Pedagógico Nacional, que criticó la política educativa de la dictadura, reivindicó el Código de 1955 y exigió el fortalecimiento del sistema educativo nacional sin resultados positivos; en 1992, por primera vez, debido a una iniciativa del Estado, se realizó el I Congreso Nacional de Educación, donde participaron instituciones del ámbito educativo y del sector obrero e indígena. Se atendió la necesidad de promover una educación pertinente que considere la diversidad y reconozca las culturas y lenguas indígenas originarias; sin embargo, en la práctica estos avances no fueron asumidos en políticas educativas, dada la inexistencia de capacidades instaladas y la falta de decisión política de los gobiernos de turno. (Ministerio de Educación, 2012).

La profunda crisis económica de la década de los 80 agudizó dramáticamente los problemas del endeudamiento y el crecimiento interno de los países, situación que incidió directamente en el fenómeno educativo en general y en el de la formación docente en particular, que siguió líneas más cercanas a la economía que a la educación. Hacia la década de los 90, se experimentó el resurgimiento del tema educativo centrado en la educación básica de calidad, referida

no a la educación primaria como tal, sino a una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje en todos los niveles educativos, preocupación que no pudo dejar de lado el problema de formación docente en medio de una crisis generalizada.

La Reforma Educativa fue propuesta a partir de la ley 1565 promulgada el 7 de julio de 1994 que pretendió mejorar la calidad educativa para promover el desarrollo económico y social del país, elevar la calidad de vida de los bolivianos adecuando a la sociedad a las exigencias del modelo neoliberal impuesto en 1985, este fue un esfuerzo ideológico para cambiar la dirección de la educación conforme a las exigencias de la UNESCO para formar al "ciudadano" del nuevo milenio con la atención estatal a una educación básica ampliada de 5 a 8 años con claras intenciones de privatización de la escuela media; se cambió radicalmente la esencia de la educación a fin de establecer nuevas formas de pensar y hacer conforme a la racionalidad y a los valores del nuevo orden social.

La novedad en la formación docente fue la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores con posibilidades de adscripción a las universidades para estudios de licenciatura, el desarrollo de la investigación, de la docencia, la extensión y la difusión cultural de los que se desliga el Estado (Num. 1 del artículo 20).

Para Yapu (2012) la Reforma Educativa de 1994 es parte de un proyecto de transformación del Estado, en el que hubo determinaciones estructurales a nivel económico y político, acompañadas de la Ley de Participación Popular, la Ley 1551, que trata de reestructurar el país, haciendo el esfuerzo de descentralización, delegando poderes a los municipios y tratando un componente importante de este aspecto social de la transformación del Estado. Reforma radical en el sentido pedagógico-didáctico, considerada como una educación que responde a las necesidades básicas de aprendizaje, con un enfoque constructivista.

1.2 Las Políticas y Tendencias de la Formación Docente

La formación docente recibió un fuerte influjo de los organismos internacionales no solo en la definición de políticas, sino en su consecuente aplicación en los países denominados en vías de desarrollo; es así como el Banco Mundial en una clara imbricación con la UNESCO y la UNICEF tuvieron un rol protagónico inconfundiblemente homogeneizador. En este orden de ideas, es posible hacer referencia a las tendencias y perspectivas educativas desde tres planos: (Baldivieso, 2021)

a) Plano global, la década de los 90 se caracterizó por el resurgimiento del tema educativo centrado en la atención prioritaria de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población en todos los niveles del sistema educativo, traducido en el mejoramiento de la calidad de vida, gracias al desarrollo de un aprendizaje permanente (aprender a aprender), propuesto por Jomtien en 1990, en medio de una profunda crisis y creciente globalización de las políticas educativas con rasgos esenciales como los siguientes:

- La visión economicista de la educación y de la formación docente asumida más por profesionales de la economías que por maestros y pedagogos, quienes limitaron el proceso de la enseñanza al manejo de técnicas, a la combinación de ciertos insumos y al aprendizaje como efecto del eficiente manejo de las primeras y la combinación de los segundos, requerimiento esencial en la formación de los maestros.
- La priorización de la educación primaria con visión fragmentada y gradualista para lograr altas tasas de rentabilidad y reducción de la pobreza, para ello el BM recomendó el incremento del presupuesto para ese nivel y la reducción del mismo para la educación media y superior.
- La tendencia a percibir al magisterio como un problema

por haber llegado a situaciones realmente críticas que dificultaron su recuperación, mucho más si se toma en cuenta que se predicaba que los maestros eran por tradición contrarios al cambio, esta fue una detestable propaganda política del pasado.

- La persistencia discursiva de los que ostentaban el poder para quienes los sistemas y reformas educativas estaban subordinados a los sindicatos de maestros, buscando mantener el *status quo* como lo sostuvo Shahid Husam, vicepresidente del Banco Mundial para América Latina (UNESCO- OREALC, 1993). La posición antisindical de los financiadores de las reformas educativas en América Latina fue inocultable, aunque el Banco Mundial apoyado en ciertos criterios tomó la posición de sólo prestar asesoramiento: "La principal contribución del Banco Mundial debe consistir en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países" (Banco Mundial, 1996, p. 17)
- La priorización de la formación de maestros en ejercicio determinó que a partir de 1974 el porcentaje de los préstamos del Banco Mundial a América Latina, destinado a educación, se redujera a un (7%) por otra parte, la atención en la formación inicial de los docentes era casi nula.

b) Plano regional, los discursos vigentes relacionados con la educación en general y con el tema docente en particular, se adscribieron a las tendencias globalizadoras de ese periodo, buscando sustraer las políticas educativas de la responsabilidad estatal, situación rechazada por el magisterio que planteaba la necesidad de una visión más sistémica del fenómeno educativo capaz de incluir a la educación media y superior, buscando conciliar los problemas de la cantidad y calidad para responder a los retos de transformación productiva, equidad social y democratización política, pilares básicos de cualquier reforma seria e

integral que redefinieron el rol docente tanto en los procesos pedagógicos como en los que corresponden a la gestión escolar. Se estaba totalmente convencido que la estimación de los maestros sólo podría lograrse fortaleciendo su saber profesional para desarrollar la capacidad de resolver los problemas educativos de la sociedad.

c) Plano nacional, en Bolivia las políticas educativas y las de la formación docente tampoco pudieron escapar al énfasis tanto global como regional ya señalados escuetamente, a pesar de la preocupación de los maestros quienes desde sus organizaciones gremiales plantearon, en dos congresos pedagógicos nacionales, la necesidad de una reforma profunda en educación, superando los objetivos meramente correctivos y de adaptación acrítica de una formación bancaria que simplemente optó por la aceptación para una forzada implementación posterior sin resultados visibles.

Se planteó la necesidad de profesionalizar a los educadores a objeto de ampliar su visión y, de ese modo, atender los requerimientos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a pesar de las difíciles circunstancias en que se vivía entonces.

Para Baldivieso (2021) los esfuerzos desplegados en los últimos tiempos para superar las deficiencias y el descuido de la problemática educativa continúan y tienen en la formación inicial de los profesores una de sus aristas más críticas, debido a que las nuevas políticas asumidas sobre ellas acabaron en el deterioro de las condiciones laborales de los maestros agravada por la imposición del modelo neoliberal, fortaleciendo de manera gradual y continua las tendencias negativas de la "desprofesionalización simbólica". A criterio de Perrenoud, esta acaba relegando a los educadores a un papel meramente operativo, casi excluidos de la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno a los problemas esenciales

que inciden en su labor y en el fenómeno educativo como un todo. El nuevo rol para los docentes fue debatido en diferentes eventos tanto educativos como sindicales, que podrían ser resumidos en los siguientes puntos:

Demanda de protagonismo, autonomía, valorización y profesionalización de los profesores para superar el rol de instructores y asumir el de educadores capaces de entender su función como acción de provocación y facilitación de verdaderos aprendizajes, superando la exigencia de interpretar y aplicar currículos propuestos desde los niveles centrales para construirlos ellos mismos en función de las circunstancias y características sociohistóricas de Bolivia a la que debe servir.

Formación docente para cuestionar su propia práctica desde perspectivas investigativas, reflexivas, es decir, facilitadores dinámicos del desarrollo educativo capaz de trascender los muros de la escuela para llegar a la comunidad, una aspiración asumida a medias por reformas educativas supeditadas a los intereses políticos de la clase dominante.

Formación de calidad de la docencia, no sólo inicial sino permanente para encarar la necesidad de profundizar un saber especializado que requiere esfuerzos sistemáticos.

Entre las problemáticas de la formación docente, se debe considerar:

Las precarias condiciones de trabajo configuran un perfil profesional distante para enfrentar los desafíos de una educación acorde a las tecnologías comunicacionales emergentes, realidad demostrada por las dificultades en el uso de la virtualidad en estos tiempos de pandemia.

El proceso de desprofesionalización y proletarización del magisterio, no solo en Bolivia, sino en el continente latinoamericano como consecuencia del deterioro constante del salario que impide hacer de la enseñanza una preocupación exclusiva y una actividad de tiempo completo, hecho que explica la ocupación en otras actividades y abordar la docencia como un puente para iniciar estudios en carreras universitarias.

La proletarización de la labor docente va en desmedro de la valoración social que se tiene de su acción, traducida falsamente como una labor mecánica y rutinaria que empieza y concluye en el aula, ignorando la complejidad que demanda la preparación de las asignaturas, los materiales pedagógicos, la revisión de trabajos, la corrección de tareas escolares y evaluaciones, la necesidad de orientación individualizada del estudiante y las reuniones con los padres que las últimas reformas exigen.

Los maestros tradicionalmente han sido relegados de los procesos e instancias de definición y decisión relacionados con las políticas educativas, incorporando al magisterio con posterioridad a su aprobación, situación que explica la permanencia de la vieja práctica de adaptar a los maestros a las exigencias de reformas realizadas sin su participación, haciendo abstracción de las reales condiciones educativas en las que los maestros desarrollan su labor, lo que supone una especie de *alienación* del trabajo de los profesores y sus perspectivas presentes y futuras.

2. Enfoques Psicopedagógicos y Curriculares en la Formación Inicial del Docente en Bolivia

2.1 El Código de Educación Boliviana

El trazado histórico del metaanálisis que se extiende desde los años 70 al 2020 nos lleva a caracterizar la formación inicial de los maestros bolivianos a partir del 70 fundatada en el Código de la Educación de 1955 cuyas raíces se inspiraron en el enfoque pedagógico de la Escuela Activa de Pestalozzi, Decroly, Montesori, Dewey, James, Wallon y Piajet que llegaron al imaginario educativo boliviano con la misión Belga de George Rouma, cuando se inauguró la primera institución formadora de maestros en Bolivia, a principios de siglo XX en su capital, la ciudad de Sucre. De acuerdo a autores como, Talavera (2011) los "hijos y nietos de Rouma" formados en estos lineamientos fueron los maestros que desarrollaron propuestas educativas propias y contextualizadas como la Escuela Indígena de Warisata bajo las orientaciones del maestro Elizardo Pérez, formado en esta primera institución profesional de maestros; quien también inspiró la concepción nacionalista y revolucionaria del Código de la Educación de 1955, que permanecía vigente para los años de 1970 en Bolivia. Este autor destaca la importancia de la participación de los maestros en la construcción del código de la referencia; no sólo por su espíritu de lucha sindical; sino por las propuestas con aporte y visión pedagógica que tuvieron eco en este proyecto educativo con tonos humanísticos, activos, productivos y de enseñanza globalizada en un espíritu de reivindicación nacional.

Para autores como Chumacero (2007) y Lozada (2005) la tendencia sociocéntrica que concibe la relación vital entre: la educación, la cultura y la sociedad, propia de la escuela activa, proponía que el maestro se forme para considerar al educando como sujeto de la educación y que tuviese alta consciencia de su misión, sabiendo que el contenido de la enseñanza debía estar asociado a los centros

de interés (Decroly) de los estudiantes y del contexto desde las disciplinas del conocimiento. En esa misma línea, Ipiña (2013) destaca que el código de educación de 1955, desarrolló modelos pedagógicos activos y productivos, en un modelo de escuela única y centralizada administrativamente.

Por otro lado, conforme avanzaban otras propuestas de orden pedagógico en el mundo, como la Pedagogía Humanístico Científica de Maslow, Rogers, Iván Illich y Freire, también se proponían estos criterios en la formación de los maestros, orientados a la autogestión de los estudiantes, desde una perspectiva humanista. Todos estos elementos se visualizaron de alguna manera, en las orientaciones del código de 1955 para la formación de los maestros (Lozada, 2005).

Sin embargo, autores como Yapu (2009) y Vargas (2014) califican de manera general las propuestas con enfoques formalistas del código de la educación de 1955; sin embargo, reconocen el mérito que tuvo por su carácter reivindicador de los derechos de las mayorías; por señalar la educación como gratuita, obligatoria, única y de responsabilidad del Estado; que de acuerdo a Lozada (2010), lo descrito duró hasta el ingreso a la década de los setenta cuando aparecen las dictaduras militares; cuyos enfoques cambiaron la perspectiva pedagógica en la formación docente.

A la llegada de las dictaduras militares en Bolivia que marcaron la década de 1970, el código de educación 1955 fue reconceptualizado en lo que se conoce como la "Reforma de Banzer", emitida por Decreto Supremo No. 10704 del primero de febrero de 1973; el cual abrazó una concepción pedagógica más instrumental y tecnicista inspirada en el conductismo; que se impuso sobre los criterios formativos con los que había partido el Código de 1955. Esta reforma se apoyó en la tecnología educativa, sustentada en parte, en las pedagogías de la autogestión; pero mayormente en la racionalidad instrumental, que a criterio de Talavera (2011), Yapu (2009), Lozada (2010) y Vargas

(2014) tuvo injerencia externa y cambió la visión revolucionaria, nacionalista y progresista que inspiró al Código de la Educación con pedagogías activas y las experiencias indígenas de Warisata; con una concepción de instrumentalización educativa, que derivaría en procesos educativos reproductivos. Estos enfoques, en palabras de Lozada (2010) preservaron sistemas híbridos, y produjeron procesos y fenómenos complejos diversos, algunos de ellos visualizados con más claridad en la prescripción del currículo que propusieron.

2.1.1 Concepción Curricular en la Formación Docente hacia 1970

El código de la educación de 1955, se concibió de una manera más analítica, desde una estructura disciplinar y de contenidos de carácter único y castellanizador; sin embargo, como señala Lozada (2010) y Talavera (2011) no superó la escisión entre la formación inicial docente urbana y rural; que se había gestado desde principios del siglo XX y que, con el código educativo, concentraría su atención al área urbana en detrimento de la rural.

En la década de los setenta, con el "código de Banzer" se concibe el perfil del maestro como un profesional de amplia cultura, preparación científica y capacidad técnico-pedagógica, que aún mantenía un rol directivo del proceso de enseñanza y aprendizaje; destacando las cualidades de: responsabilidad, estabilidad emocional, comportamiento maduro, y con valores familiares y comunitarios; en ese sentido, el modelo profesional docente compartía tres dominios: el científico, el psicopedagógico y el tecnológico. El enfoque para la formación de los maestros rurales, según Gómez (2012) fue más participativo sobre la base de proyectos comunales que servían para las prácticas de los estudiantes normalistas.

Según Lozada (2010) con "tecnología educativa", la formación de maestros debía promover el autodesarrollo y la evaluación permanente en las normales, instituciones formadoras de los maestros, se

determinó un sistema semestral con un "índice académico" en lugar del vencimiento por grados, este se extendía a lo largo de seis a ocho semestres que duraba su formación. Los planes se sobrecargaron con asignaturas "didácticas" priorizando el dominio psicopedagógico sobre el contenido disciplinar; las famosas "clases modelo" constituyen un ejemplo de esto, estas debían replicarse; en muchos casos, por su carácter instrumental, no eran sino reproducciones memorizadas.

El currículo educativo de la reforma de Banzer estaba orientado hacia objetivos conductuales observables en los dominios cognoscitivos, psicomotrices, afectivo-volitivos que seguían la taxonomía de Blomm, propios del enfoque pedagógico conductista, entonces, el maestro debía aprender a ser un planificador curricular operacional, seleccionando los objetivos y contenidos y diseñando experiencias de aprendizaje en concordancia con los objetivos y aunque se destacaba que estos debían estar en relación con el estudiante, era necesario tener en cuenta los pre requisitos de aprendizaje que eran conductas expresadas en conocimientos, capacidades y destrezas. El último paso de esta planificación, era definir el sistema de evaluación, siempre en función de los objetivos observables. Por tanto, el objetivo comportamental era el rector del proceso didáctico. La experiencia docente se orientó a que aprenda a diseñar experiencias de aprendizaje y su evaluación a partir del objetivo comportamental.

Los autores, coinciden en que, durante este periodo, el enfoque era por resultados más que por procesos, de allí que Yapu (2009) cuando analiza la calidad educativa para este periodo, destaca su orientación por resultados y su carácter memorístico y reproductivo que ya vislumbraba la participación de evaluadores externos. Y que para Talavera op. cit. no induce sino, a la instrumentalización del maestro y a la pérdida de su rol profesionalizante, forjando maestros reproductivos y funcionalistas de modelos pedagógicos importados que lamentablemente en el grueso de la población magisterial, redujo su competencia autónoma, intelectual y creativa a simples opera-

dores del currículo en el aula, diseñado por especialistas más que por los propios maestros. En razón de ello, para Lozada op. cit. el maestro boliviano urbano tuvo una mutación de un rol más intelectual hacia un "luchador revolucionario" que defendía las conquistas del código de educación de 1955.

Para Baldivieso (2021) los maestros no fueron simples consumidores de un modelo educativo impuesto, sino que desde la "Normal Mariscal Sucre", la primera en fundarse en Bolivia, se hicieron propuestas fundamentadas en aspectos contextuales y pedagógicos que fueron ignoradas por los gobiernos militares de entonces y que conllevaron a una resistencia en la cultura docente que también se iba formando en las aulas.

Resulta interesante contrastar las investigaciones de Talavera op.cit y la propuesta vivencial de Baldivieso op.cit. ya que para la primera, los maestros forjadores del código de la educación fueron intelectuales y sindicalistas y los que acompañaron la reforma de Banzer sindicalistas que perdieron su perfil intelectual para enfocarse más en sus luchas y resistencia a los modelos formativos militares de la década de los años setenta; por otra parte, para el segundo autor, durante la dictadura los maestros no perdieron su propuesta docente e intelectual; no obstante, no fueron escuchados y tuvieron que resistir un modelo neoliberal que atenta no solo con su formación, sino con sus derechos de existencia. Por ello, se puede inferir, que algunos autores como Lozada o Talavera visualizan al maestro en este periodo, atrincherado en su cultura sindical afectando su perfil intelectual y pedagógico rumbo a una desprofesionalización; pero, perspectivas desde el seno del magisterio como las de Baldivieso y Chumacero explican la resistencia fundamentada de los maestros durante este periodo. Las organizaciones sindicales de maestros tuvieron alto interés en la década de los 70, fueron retomadas en los 90 por la promoción de una real transformación discutida en los congresos pedagógicos nacionales que fueron interrumpidos por dos golpes de Estado, du-

rante la segunda reforma fueron las que comprendieron la necesidad de la profesionalización docente y asumieron el reto propositivo en el ámbito pedagógico sin renunciar a la lucha reivindicativa: avanzar desde el modelo convencional obsoleto, teórico, bancario y homogeneizante a un modelo profesionalizante que priorice el diálogo, la participación, la investigación y el aprendizaje permanente. Para Baldivieso (2021) la imposición de modelos educativos ajenos, logró la resistencia del magisterio.

Ya a finales de 1980 es interesante analizar el programa del SEBAD, dedicado a la formación de maestros interinos que, durante el periodo de las dictaduras militares, masificó la aparición de maestros que atendían las escuelas pero que no habían pasado por la formación inicial en las normales. Este tipo de programas paliativos de formación "inicial" mantuvieron un perfil formativo basado en valores estables y tradicionales y en un currículo por objetivos con inspiración conductista, enfatizaron la importancia de las relaciones familiares y sociales y la inmersión del maestro en su comunidad, en la resolución de sus problemas (Tejerina y Loza, s.f; Quinteros, Alfaro y Cardozo, s.f).

2.2 La Reforma Educativa: Ley 1565

El segundo hito educativo que se desarrolla en los últimos 50 años en Bolivia fue "La Reforma Educativa" o ley 1565 promulgada el 7 de julio de 1994, como parte de un proyecto de transformación del Estado, que acompañó determinaciones estructurales a nivel económico y a nivel político, como la Ley de Participación Popular (Ley 1.551 de 1994) para descentralizar el poder Estatal a nivel de los municipios, que de acuerdo con una entrevista realizada a Yapu, también implicó una reforma radical en el sentido pedagógico-didáctico, con una educación orientada a las necesidades básicas de aprendizaje, desde un enfoque constructivista (Mayorga, 2012).

Según Contreras y Talavera (2005) apenas un mes después de que se aprobara la ley de 1994 la reforma dirigió sus esfuerzos a las escuelas normales, el cambio fue lento y difícil, precisamente por las características de estas escuelas y por su autonomía. Las escuelas normales habían establecido prácticas que se hallaban muy lejos de los procesos de enseñanza - aprendizaje y que no se articulaban con los intereses locales y regionales.

La ley 1565 de reforma educativa asumió el enfoque pedagógico Constructivista que integraba las perspectivas de Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vigotsky, así como orientaciones de tipo Humanistas que priorizaron la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje con un fuerte fundamento pedagógico al que se dirigió la educación. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1993). En ese sentido, se enfatizó el perfil del maestro como facilitador y dinamizador del aprendizaje, que desde la investigación de su práctica educativa respondiera a soluciones y situaciones de sus propios educandos a través de métodos de enseñanza participativos. La formación del maestro se amplió a cinco años y se orientó a una transición, de un técnico especialista, hacia las intenciones de un profesional más autónomo. Para autores como Lovera, citada en Gómez (2012) la formación y práctica docente, en la 1565 significó innovación de los docentes en sus prácticas áulicas, aunque para otros como Baldivieso (2021) se redujo la dimensión pedagógica al énfasis del aprendizaje sobre el rol de enseñanza en detrimento de la acción del maestro.

Para Contreras y Talavera (2005) aunque esta reforma va desplazando gradualmente la pedagogía conductista para reemplazarla por una perspectiva constructivista, es evidente que más de 30 años de experiencia bajo un modelo conductista han forjado prácticas y tradiciones escolares que no cambian fácilmente. En esta historia, dos períodos son particularmente pertinentes: la reforma de 1968-1969 y la Ley de la Educación Boliviana de 1973 (Martínez, 1988). Fue en el período de los gobiernos militares que la pedagogía por objeti-

vos ingresó en la educación boliviana. Los antiguos programas contenían orientaciones sobre los objetivos de la educación y una guía general para su aplicación, también hacían explícitos los objetivos para cada materia y cada grado y ofrecían planes modelos detallados que, a su vez, daban forma a la práctica de los maestros que se sentían seguros a la hora de su clase.

Un aspecto importante de la Reforma Educativa o Ley 1565 fue el planteamiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) cuyas raíces se identifican en los planteamientos de sectores sociales en Bolivia que demandaban la atención a la diversidad cultural que había sido postergada.

Para Ipiña (2013) la 1565, aportó en la formación docente: la generación de maestros preparados para la educación intercultural bilingüe, cuyas bases han sido seguidas y profundizadas por la actual ley 070. Contrariamente, Vargas (2014) y Baldivieso (2021) valoran esta innovación como discursiva que disfraza concepciones más globalizadas, propias de la política neoliberal que seguía esta reforma.

Cajías en 2011manifiesta que la EIB planteada por los actores sociales, es difícil de evaluar en su impacto debido a las diferencias de los contextos en los que se trabajó a nivel de la formación de maestros.

Un aspecto importante en la formación docente dentro de este hito es que a partir de la transformación Institucional (Escuelas Normales de Maestros, a Institutos Normales Superiores) producto de un autodiagnóstico realizado en 1998, dio lugar en 1999 a un nuevo sistema de formación de maestros. Alrededor de 1989 la Central Obrera Boliviana (COB) propuso que los maestros formen humanística y científicamente, además de técnica y productivamente desde la primaria. Estos actores sociales, diagnosticaron la formación docente y la describen como memorística, no pertinente y con una pro-

fesionalización deficiente, ausente de investigación. En ese contexto, en el año 2000, se les atribuyó a las universidades la posibilidad de administrar a los INS, como resultado se contó con un plan preliminar y programas de formación que buscaron integrar la ciencia con la formación docente a través de proyectos reales del contexto (Gómez, 2012).

Según Rocha (2007) en el marco de la ley 1565 el Ministerio de Educación de Bolivia trabajó con los docentes y directivos de las normales el proyecto de diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario en 1999, con el objetivo de contar con un currículo que fortalezca la diversidad cultural y lingüística del país, la autonomía y profesionalización docente y generar transformaciones en la formación docente, este proceso debía concluir el 2007, coincidiendo con el Congreso de Educación desarrollado el 2006, que ya trabajaba la nueva reforma de educación.

Dentro de esta reforma de formación docente que traspasó la administración de los Institutos Normales Superiores a las universidades, según Balda (2015) implicó la toma de conciencia que tuvo la propia universidad respecto al fenómeno educativo y a la importancia de la formación docente para el desarrollo nacional durante el período 2000 al 2004 que duró este proceso. Alternativamente, para Baldivieso (2021) las universidades carecían de experiencia en la formación docente y la experiencia fue sencillamente desastrosa.

De acuerdo con Cajías (2011) la formación de maestros en la Reforma Educativa inició su proceso de desgaste y ruptura el 2004 bajo presiones estudiantiles y del magisterio que cuestionaban la formación de los maestros de secundaria que ofrecían las universidades, bajo el supuesto de ser más académico y científico; pero, que a criterio de los maestros carecía de criterios pedagógicos por parte de los catedráticos universitarios; lo cual afectaba la formación didáctica del futuro profesorado. Desde entonces, se ha trazado el distancia-

miento entre la universidad boliviana y la formación docente, por ello Bolivia es uno de los pocos países del mundo que no está vinculado con las universidades. Por su parte, la autora refiere que las universidades valoran su aporte a la educación boliviana porque restauraron el enfoque de investigación en la cultura docente.

La Reforma Educativa buscaba realizar cambios profundos en la educación boliviana: que las orientaciones pedagógicas, las prácticas docentes, las concepciones sociales y el rol de la educación fortalezcan el desarrollo humano, que los catedráticos "enseñen a aprender", motivando a los estudiantes para que "aprendan a aprender". (Lozada, 2010). Sin embargo, autores como Gómez (2012) señalan que: aunque la Reforma Educativa, tuvo discursos en la formación docente como científica y con tendencias pedagógicas modernas, esta carecía de saberes contextuales y la formación estaba desligada de un proyecto de sociedad.

2.2.1 Concepción Curricular en la Formación Docente durante la Reforma Educativa de 1994.

La Reforma Educativa propuso para el Sistema Educativo un currículo base orientado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, con un tronco común y ramas diversificadas, además de temas transversales con enfoques de interculturalidad, de género y medio ambiente. Asumió un modelo por competencias, cuyo énfasis fue el lenguaje y la lógica matemática como las bases del aprendizaje progresivo, acorde con el enfoque constructivista, por el que las metodologías de enseñanza se orientaran a la activación de situaciones de aprendizaje donde el estudiante fuese constructor de sus aprendizajes. En ese sentido, se incorporaron módulos y rincones de aprendizaje, bibliotecas de aula, proyectos educativos, así como la contextualización del aula y de los gobiernos escolares. También, se planteó un sistema de evaluación por competencias y desempeños (Ministerio de educación, cultura y deportes, 1993).

El currículo se concibió como flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador, bilingüe, contextualizado y basado en los intereses de las personas y de la comunidad. Establece cuatro modalidades: de aprendizaje (regular y especial) de lengua (monolingüe y bilingüe) de docencia (unidocente y pluri docente) y de atención (presencial y a distancia), (Ministerio de educación, cultura y deportes, s.f).

Respecto a la formación docente inicial, autores como Rocha (2007) describen este proceso bajo los siguientes componentes:

En la 1565 el requisito de ingreso para ser maestros era ser bachiller, a través de un examen de ingreso y entrevista en los Institutos Normales Superiores. La formación en primaria era de maestros polivalentes para los dos primeros ciclos, cada uno de tres años y de especialistas para el último ciclo (7mo y 8vo).

La carga horaria de formación primaria era de 3.600 horas, compuesta por cuatro ámbitos de formación (formación general, práctica docente e investigación, formación especializada, formación personal) que constituyen el tronco común destinado a cubrir 3.200 horas, y un espacio de tiempo de libre disponibilidad, para las restantes 400 horas según lo que indicase el contexto.

La formación general incluía: educación y sociedad; aprendizaje, enseñanza y currículo; psicología evolutiva; integración educativa, gestión educativa y TIC´s.

El área de práctica e investigación se contemplaba en espacios semestrales con el fin de desarrollarla desde el contexto del aula, con uso de instrumentos de investigación. La formación especializada estuvo dirigida a profundizar contenidos de las disciplinas científicas y métodos especializados para su enseñanza, así como las áreas transversales.

El área especializada está integrada con materias como: Lenguaje y comunicación, didáctica de la segunda lengua, matemáticas, ciencias de la vida (polivalentes) ciencias naturales, ciencias sociales y ética, expresión y creatividad, tecnología y conocimiento práctico, ética y moral, temas transversales.

La formación personal: aprendizaje y desarrollo de la lengua originaria, liderazgo, ética y responsabilidad social.

Otras modalidades de formación de los maestros interinos eran los programas de profesionalización a distancia, por la vía modular y tutoral y el bachillerato humanístico pedagógico, con una especialización en Pedagogía que forme Comunicación y Lenguaje, Matemática, Psicología, Filosofía, Lógica y Ética, a las cuales se añade un área de Ciencias de la Educación y Didácticas en los bachilleres de nivel secundario.

De acuerdo a Cajías (2011) la formación de maestros avanzó en cuanto al currículo de inicial y primaria; pero, no llegó a concluir o prosperar con el de educación secundaria, esto según la autora, a raíz de un desencuentro entre los maestros y el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD), pese a la participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) especialmente de tierras bajas que paticiparon en este proceso con el MECyD. Los currículos en referencia se trabajaron bajo asesoramiento técnico y no tanto con la participación directa del magisterio. En conclusión, para la autora, la Reforma Educativa concluyó con el currículo de formación docente de educación primaria, con el distanciamiento de los maestros y no terminó ni avanzó en el currículo de secundaria.

Un aspecto importante en la concepción curricular y acorde al modelo pedagógico empleado por la Reforma Educativa de 1994 fue la medición de calidad centrada en eficacia del currículo, de sus procesos y sus medios (condiciones materiales). Creó instancias como el

SIMECAL, Sistema de Medición de la Calidad que posteriormente se introdujo en la evaluación docente, enfocados más en la formación continua y no así en la formación inicial, que es la gran ausente en procesos de medición de calidad. La evaluación se hacía por externos bajo el concepto de calidad tomado del Banco Mundial que, a criterio de los maestros, estaba descontextualizado. (Cajías, 2021; Talavera, 2011).

Desde las experiencias de evaluar la calidad educativa de la formación de los maestros, en 1999 los estudiantes de las normales fueron evaluados por el SIMECAL, los resultados revelaron niveles de insuficiencia y básicos en desempeños de uso del lenguaje y del razonamiento lógico, situación que contribuyó a modificar el sistema de formación de los maestros con el acompañamiento de las universidades. (Talavera, 2011; Yapu, 2009)

2.3 Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 2010

El Modelo Socio Comunitario Productivo propuesto en la ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" promulgada el 20 de diciembre de 2010 constituye otro hito importante en la educación boliviana, que deja sin efecto la ley 1565 de Reforma Educativa. Su propuesta se declara desde una perspectiva sociocrítica, fundamentada en la teoría histórico cultural y en la pedagogía de la liberación, convergiendo con el modelo educativo indígena de Warisata, caracterizado por ser productivo y comunitario. También, destaca entre sus pilares lo intracultural, intercultural y su carácter político descolonizador. (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010).

Las orientaciones: productiva, comunitaria y de descolonización ya habían sido propuestas desde 1989 por la Central Obrera Boliviana y luego por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)) quienes afirmaron las categorías de intra e interculturalidad y trilingüismo en una educación produc-

tiva y con valores indígenas comunitarios, mayormente centrada en aspectos filosóficos que en los de orden pedagógico (Talavera, 2011). Si bien autores como (Ruiz, 2011) refieren el modelo pedagógico de la ley 070 desde una mirada dinámica de construcción de la pedagogía, didáctica y currículo desde una perspectiva descolonizadora en concreto, autores como Cajías (2011) observan un eclecticismo entre Lev Vigotsky, Paulo Freire y el modelo educativo indígena de Warisata.

En cuanto a la formación docente inicial, Ruiz (2011) plantea una propuesta que sustentada en la pedagogía de Paulo Freire y Henry Giroux oriente las acciones de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros en la implementación del Modelo Socio Comunitario Productivo que es propio de la ley 070. En una publicación realizada por el Ministerio de Educación de Bolivia (2017) se dice que la construcción del actual modelo educativo pasa por un proceso dialógico de lo local –conocimientos de los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos PIOCs– con los tradicionalmente conocidos científicos-universales; concibiendo a las Escuelas Superiores Formadoras de Maestros (ESFM) como espacios donde se crea práctica – teoría – reflexión y producción de conocimiento pedagógico, con base en lo anterior, la teoría y la ciencia que se difunde se basa en una visión bio-cosmocéntrica dentro de la ciencia educativa, por lo tanto, es responsabilidad de las ESFM como centros de excelencia académica.

Respecto a las consideraciones centrales en la formación de maestros, Gómez (2012) toma en cuenta los periodos históricos en los cuales se propuso la profesionalización docente como agente civilizador y de manera descontextualizada y desvinculada de un proyecto de sociedad, siendo el actual modelo (070) el que viene dando respuestas a estas problemáticas, porque parte de un proyecto educativo vinculado a la gestación de un nuevo modelo social, donde el maestro tenga compromiso social y vocación de servicio, que integre el perfil del maestro como descolonizador articulador de lo intra e intercultural (dialógico) plurilingüe, comunitario en la recuperación

de las culturas, productivo en el marco del contexto local e investigador de su cultura.

Ante estas valoraciones, también encontramos las de Lovera citada por Gómez (2012) quien destaca que ante la ley 070 surgen desafíos en su procedimiento, en atención a que muchos aspectos están a nivel de la retórica y discurso pedagógico. Por su parte, Samanamud citado por Gómez (2012) señala la ruptura que existe entre la academia como negadora de saberes propios y de la visión descolonizadora, apostando a una complementariedad en la que ambas tendrían que llegar a una dialógica en la que una no excluya a la otra, este es un gran desafío para el modelo descolonizador.

Sobre la formación inicial docente, Teresa del Granado, citada en Gómez (2012) plantea que esta es una reivindicación de los maestros que no supera su encierro desde el propio magisterio porque no les da la posibilidad de tener otras instituciones formadoras como las universidades que pueden facilitarles un referente comparativo. Por lo contrario, la formación inicial de maestros continúa con una visión única, especialmente en los posgrados desarrollados por la Universidad Pedagógica que depende del Ministerio de Educación. La autora, también cuestionó a la descolonización, la califica como un discurso que no ha desarrollado una pedagogía descolonizadora como brazo didáctico "operativo" en lo descolonizador, razón que limita a los maestros en su actividad concreta en el aula.

Para autores como René Suarez y Jovani Samanamud, citados por Gómez (2012) el modelo propuesto por la ley 070 no sólo debe resolverse desde la formación inicial, sino que además debe ocuparse de la formación de los maestros en ejercicio, a partir de la investigación educativa. Al respecto, Ximena Sánchez, citada por Gómez (2012) señala al PROFOCOM como programa de formación continua de los maestros en ejercicio, orientado a que aprendan a aplicar el nuevo modelo educativo; por su parte, Sandra Unzueta (Gómez,

2012) enfatiza la necesidad de que el docente genere sus modelos educativos contextualizados y que permita que otros agentes se involucren en la formación docente, a fin de consolidar el modelo 070. En la publicación en referencia, Teófilo Condori expresa la necesidad de dar continuidad a la formación docente inicial con la formación continua, priorizando las zonas rurales donde el maestro está limitado a la cualificación profesional.

2.3.1 Concepción Curricular en la Formación Docente en la Ley 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" 2010.

El modelo socio comunitario productivo de la ley 070 propone un currículo con las siguientes características: holístico, integral, dialógico, sistémico y dinámico, acorde con los pilares de intra, interculturalidad, plurilingüismo y descolonización, porque se trata de un currículo diversificado. (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010).

El año 2007 alrededor de 100 maestros escogidos por sus dirigencias sindicales y 20 sabios indígenas escogidos por los CEPOS, participaron en el diseño del currículo de formación del maestro, ante la escasa presencia de técnicos y especialistas académicos (Cajías, 2011). Este currículo se planteó como único: de formación general y especializada en 5 años, desde un enfoque sociocrítico y una práctica educativa socio comunitaria. Orientó el perfil del maestro como creador de conocimientos, saberes, pensamientos, teorías pedagógico-educativas, comprometido socialmente, descolonizador, intra e intercultural, plurilingüe, comunitario, productivo e investigador (Ministerio de Educación de Bolivia, 2017).

El currículo de formación de maestros está organizado en ejes articuladores, campos de conocimientos, área de saberes y disciplinas curriculares. Dispone de espacios de formación general (2 años) y de especializados (3 años) transversaliza la práctica educativa comunitaria, los proyectos sociocomunitarios productivos, la investi-

gación educativa y la producción de conocimientos en los cinco años de formación.

En su desarrollo microcurricular, sigue los lineamientos didácticos propuestos por el currículo base, trazando objetivos holísticos, métodos de enseñanza que van desde lo práctico a lo reflexivo y finalizan en lo productivo; siguiendo una evaluación por objetivos y disciplinas; e integrando los ejes, campos y áreas disciplinares, a través de los proyectos educativos sociocomunitarios productivos (PESC) como herramienta curricular de articulación de los contenidos.

Sobre el currículo de la formación de maestros, Ruiz (2011) plantea superar la visión colonial individualista, especializada y "descontextualizada" de la malla curricular docente, por una que integre los saberes originarios y los conocimientos científicos en temas integradores, que rompan la concepción disciplinar hacia una perspectiva integral contextualizada y bajo una orientación política de las mayorías olvidadas; que se empoderen en la visión descolonizadora de la educación en la formación del maestro, en una construcción productiva y horizontal que contraviene las perspectivas de expertos, competitivas y de especialización.

La autora propone que, para implementar la nueva formación del docente acorde a la ley 070 se explore el contexto de la ESFM y en armonía con los actores sociales del entorno, se definan proyectos comunes que se incorporen a la formación del docente y que desde ellos se investigue y produzca conocimientos para la vida y para la ciencia; plantea la categoría de TGAEI: temas generadores de aprendizaje, enseñanza, investigativos que articulen los proyectos formativos de los maestros dentro del contexto. La malla curricular, de la formación de los maestros debe guardar coherencia con la establecida en el diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, aprovechando los campos de saberes y conocimientos y usando los temas generadores de aprendizaje y enseñanza (TGAE) o los proyectos educativos socioproductivos (Ruiz, 2011).

El currículo de formación de maestros en cinco años, traza ejes articuladores, campos de conocimiento, áreas de saberes y conocimientos y disciplinas curriculares que transversalizan la descolonización, lo intra e intercultural, lo plurilingüe, lo productivo y comunitario. Los dos primeros años atienden la formación general y los tres últimos la formación especializada, acompañando los cinco años los proyectos socio comunitarios, la práctica educativa comunitaria y la investigación educativa. La descolonización está dirigida hacia una educación que integre al contexto, salga del aula y se complementa en una gestión educativa comunitaria. La práctica educativa comunitaria es el espacio formativo que integra estos elementos Gómez (2012). El autor, critica los modelos de formación de maestros anteriores que modelaron un "normalista" reproductivo en las clases modelo y prácticas educativas, resaltando el actual modelo de diálogo horizontal, contextual, participativo y productivo que rescata conocimientos propios.

Carrión (2021) señala las profundas diferencias de fundamentación, comprensión, enfoque y visión del papel de la educación en la sociedad y de la formación docente en la educación, entre ambos períodos que se traducen en cinco principales elementos completamente novedosos en la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, no sólo en comparación con lo establecido en la Reforma Educativa del 55, sino en comparación con otros sistemas educativos de la región (Tabla 1.3):

Tabla 1.3 *Cuadro comparativo visión del Maestro Boliviano*

Cuadro comparativo visión del Maestro Boliviano		
Dimensión	*- Diseño Curricular Base* *- Primaria (1999)*	*- La SEP (2010)* *- Currículo de Formación de Maestros (2011)* *- Reglamento General de las ESFM (2013)*
Pedagógica	Responsabilidad y compromiso con los aprendizajes. Capacidad de adecuación a las características de los estudiantes. Solvencia disciplinar y pedagógica. Manejo de pedagogía activa. Mejora a partir de la reflexión de su propia práctica. Evaluación permanente de los procesos para mejorar. Atención a la diversidad. Procesos de enseñanza lingüísticamente adecuados. Integración educativa.	Profesionales investigadores y propositivos. Alto nivel académico, en lo pedagógico y la especialidad. Capacidad de desenvolvimiento en cualquier ámbito de la realidad sociocultural. Solvencia para construir teorías pedagógicas para la nueva educación. Manejo de legua originaria, castellano y extranjera. Articula la educación al trabajo productivo. Incorpora las tecnologías de información y comunicación en los procesos educativos. Recrea y maneja estrategias metodológicas integradoras.
Institucional	Compromiso para un clima cooperativo. Trabajo cooperativo con toda la comunidad. Participación en redes de apoyo entre colegas. Conocimiento y aplicación adecuada de la normativa.	Promueve un ambiente comunitario en la unidad educativa. Identifica y promueve las vocaciones científicas, artísticas y productivas.

Comunitaria	Respeta y recupera la diversidad cultural. Desarrolla el aprendizaje de una lengua originaria. Incluye los problemas de la comunidad en los procesos educativos. Valora la función educativa de la comunidad. Reconoce el derecho de la comunidad y padres de familia en temas educativos.	Compromiso con la democracia, las transformaciones sociales y la inclusión de todos. Comprensión de la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. Vocación de servicio a la comunidad. Respeto de la dignidad y derechos del ser humano e incentiva del amor a la Patria. Promueve e incentiva la identidad cultural y lingüística.

Fuente: Carrión (2021)

Xavier Albó citado por Contreras y Talavera (2005) señala dos rasgos íntimamente relacionados entre sí, que han pasado a ser como los dos pilares fundamentales del enfoque boliviano: uno es haber incorporado la interculturalidad e incluso el bilingüismo no ya como un régimen especial solo para determinadas regiones indígenas marginadas hasta que se "integren" a la sociedad nacional dominante, sino como un perfil de todo el sistema educativo. El otro, es haber resaltado como una fortaleza local el potencial organizativo de la población para desarrollar mecanismos de participación popular dentro del sistema educativo. Además de mecanismos de participación popular comunes a otros países, como las juntas escolares y los llamados "proyectos educativos", la reforma ha incentivado, por ejemplo, la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios con unos márgenes de autonomía y un potencial de interlocución con el Estado poco vistos en otras latitudes

3. Las Características Psicológicas del Maestro en Formación

Es importante señalar que en la revisión documental existe un vacío en cuanto al rol de la psicología en la formación inicial docente antes del año 1990. En la Reforma Educativa de 1994 se encuentran

documentos orientados a destacar la personalidad y las competencias cognitivas y comportamentales a tomar en cuenta para la formación del maestro y los inicios del modelo de educación inclusiva desde 2012.

Las características psicológicas definidas por la vocación, el nivel mental y la vida afectiva del maestro, buscan perfilar la adecuada integración de su personalidad, concienciarlo sobre el rol que le corresponde desempeñar como persona, como profesional y como miembro de su comunidad. Esto a finales del código de la educación en programas paliativos como los del (SEBAD, 1990) que destacan los siguientes rasgos para el docente:

- Poser una filosofía educativa que contribuya al mejoramiento de su vida y de los demás.
- Tener un alto grado de responsabilidad, demostrando estabilidad emocional, comportamiento maduro y responsable, activa participación en la vida cultural del medio y hábitos de lectura, estudio y superación permanente.
- Establecer y mantener buenas relaciones sociales con su familia, con sus compañeros de trabajo, como miembro activo de la comunidad y con otras personas de ocupaciones diferentes.
- Orientar su trabajo en función de los fines y objetivos de la educación, demostrando: dominio profundo de los conocimientos científicos y pedagógicos, capacidad para seleccionar los materiales y actividades para el logro de objetivos de aprendizaje; intereses por conocer las necesidades y preocupaciones de los educandos y capacidad para evaluar constantemente su trabajo a nivel de logro de resultados.
- Dirigir eficientemente las actividades de aprendizaje, permitiendo que los alumnos contribuyan a crear un ambiente físico cómodo y agradable, estimulando hábitos de minuciosidad, puntualidad y esmero y guiarlos hacia procesos de autoeducación y autodirección.

En cuanto a la reforma educativa de 1994, Carrión 2015, señala que el *Diseño Curricular Base del nivel Primaria (1999) plantea para el docente una dimensión actitudinal en su perfil con los siguientes rasgos:*

- Aprende permanente.
- Analiza e Investiga. Coherencia ética.
- Tolera las diferencias. Resuelve conflictos, consensua.
- Propicia actividades de desarrollo integral.
- Valora la profesión docente.

Estos aspectos, resultan interesantes respecto a lo planteado por el SEBAD en 1990 que plantean la orientación psicológica del activismo pedagógico, dirigido por la perspectiva genética de psicologías centradas en la investigación de características esenciales del desarrollo humano, que permitió explicar sus etapas y una nueva visión del niño. La nueva orientación humanístico científica no rechazó la formación humanista tradicional, solo redujo a sus justos límites a la cultura y a la formación integral de la personalidad, se interesó más en la capacidad del pensar, investigar y crear.

Para Contreras y Talavera, 2005, en 1988 y 1992, el MEC volvió a imprimir los programas de 1976 con algunas modificaciones. Estos programas hablan de la responsabilidad del maestro en el aprendizaje del estudiante, indicando en forma explícita que los resultados de la enseñanza dependen de su personalidad y profesionalismo. Los maestros, por su parte, estaban acostumbrados a hacer muy pocas modificaciones a los programas. Porque por ser tan detallados requerían muy poco de su iniciativa, en la actualidad, los maestros deben enfrentarse a orientaciones curriculares que desafían su ingenio y creatividad.

2.3.1 Cualidades Personales en la Formación de los Maestros (SEBAD, 1990)

Las condiciones de un maestro integral basadas en la propuesta de Thomas Risk son:

1. Entusiasmo y optimismo: se demuestran por cualidades tales como interés en el trabajo, buen carácter, afabilidad y espíritu siempre alerta.
2. Iniciativa, abundantes y oportunos recursos: se manifiestan en su habilidad para producir ideas nuevas y para llevarlas a cabo o bien adaptarlas a otras.
3. Interés y simpatía con los estudiantes: el maestro debe llegar a sentir los problemas de los alumnos.
4. Hábitos personales, sinceridad e integridad: la sinceridad implica cualidades como honradez, lealtad, valor e imparcialidad.
5. Dirección flexible: habilidad para adaptar su dirección a la situación de enseñanza-aprendizaje
6. Responsabilidad que va más allá de la clase.

Para Contreras y Talavera, 2005, una concepción de la niñez que construye su conocimiento a partir de la creatividad, la libertad y las capacidades. Esto pone en el centro de la enseñanza-aprendizaje al niño como motor de su conocimiento, mientras que en la escuela tradicional se veía al niño como receptor simplemente.

Como miembro de su comunidad, de acuerdo con SEBAD (1990) del maestro se espera que pueda:

- Adecuar sus tareas a los planes de desarrollo económico y social de la comunidad, tomando en cuenta las costumbres sociales y aplicando el pensamiento reflexivo y crítico. Contribuir a la solución efectiva de los problemas económicos, políticos y sociales que afectan a la comunidad.

- Orientar el desarrollo de los recursos de la comunidad para ayudar a solucionar sus problemas y satisfacer sus necesidades.
- Realizar estudios de investigación social, organizar e interpretar los datos referentes a los recursos y necesidades de la comunidad.
- Participar activamente en la implementación de los planes de mejoramiento económico y social de la comunidad. Trabajar con personas de distinto nivel social, identificar los objetivos de las instituciones y adaptar el trabajo de la escuela a las necesidades de la comunidad.

Carrión (2021) se refiere a *La SEP (2010), el Currículo de Formación de Maestros (2011) y el Reglamento General de las ESFM (2013 y plantea para la dimensión actitudinal los aspectos referidos a las actitudes del maestro.*

- Críticos y reflexivos.
- Conocedores de la realidad.
- Formadores de la mujer y del hombre integralmente.
- Identificadores de las necesidades educativas especiales y consideración de las mismas.
- Promotores del Trabajo con diferentes actores sociales.
- En cuanto al estudiante y al maestro con diversidad y discapacidad:

Desde la Ley 070 de 2010 se plantea la formación de maestros de ***"educación especial con enfoque inclusivo"*** (MESC, 2012), destacando la importancia del rol del maestro en la autonomía y productividad del educando con discapacidad. En este periodo sucedieron tres transformaciones importantes en cuanto a la inclusión educativa: se crearon las carreras de formación de maestros de educación especial, se incluyó el área con contenidos específicos de educación especial en todas las especialidades de formación de maestros y se aperturó la admisión de la modalidad B para estudiantes con discapacidad.

El Ministerio de Educación y el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial (2017) plantean la necesidad de realizar ajustes en la planificación curricular tanto de formación, como de actuación del maestro de educación especial, es decir, adecuar los objetivos, los contenidos, las metodologías, los materiales educativos a las características y potencialidades de los estudiantes con discapacidad. Postulando en cada uno de sus principios, la riqueza de diversidad que nos hace humanos, o sea, un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. En cuanto al ***rol del maestro desde el enfoque de la educación especial,*** a pesar de los importantes avances del modelo en este ámbito, la formación de maestros enfatiza el rol pseudo médico para contribuir a la identificación de la discapacidad y el déficit; en relación con los padres, se da "el desvanecimiento de la ilusión con la que se crea la escuela y lo que hoy sufre mayor tensión", es decir, acudir a escuela para ser mejor diagnosticado, más etiquetado y diferente de los demás. Los padres en lugar de acercarse a la escuela, se alejan porque pueden ser centros de mayor discriminación, estigmas y discapacitación, por consiguiente, el paradigma de la educación especial no se logra superar para dar el salto al modelo inclusivo (Ramírez, 2016).

Consideraciones Finales

- En Bolivia hasta los últimos años del siglo XX hubo una concepción artesanal en la formación del maestro de educación inicial y aunque se documentan esfuerzos por incrementar el crecimiento de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros desde el año 1909 en las ciudades y gradualmente se crearon más escuelas en las provincias del país, es partir de 1994 cuando se reglamenta y se reorganizan la formación de maestros y se concede mayor atención a la formación inicial docente.

- En cada uno de los tres modelos educativos en la historia de formación de los maestros, se observan marcadas diferencias e influencias político- ideológicas, pedagógicas y socioculturales que determinaron una praxis en mayor correspondencia con los modelos de gobierno del país, que con los paradigmas psicopedagógicos progresistas en el mundo.
- En los tres modelos educativos que han orientado la formación inicial del docente, se presentan diferencias estructurales y funcionales de los paradigmas que los sustentan, tanto el código de la educación como la reforma educativa, tienen mayor presencia de fundamentos pedagógicos, aunque con concepciones filosóficas e ideológicas contrapuestas, su fundamentación pedagógica difiere entre la pedagogía activa, el conductismo y el constructivismo. En relación con la ley 070 su fundamento está en lo histórico cultural, la pedagogía de la liberación y las experiencias socio comunitarias del modelo educativo de Warisata; sin embargo, ninguna ha podido superar la praxis reproductiva que todavía se aprecian en las aulas.
- En cuanto al currículo en la formación inicial de los maestros, éstos han pasado desde modelos disciplinares puros y por objetivos, hasta intenciones más globalizadas como las modulares y transversales, teniendo al presente un modelo curricular mixto que combina las disciplinas de conocimiento con áreas y campos de saberes a través de ejes articuladores, cuya orientación es más contextual. Sin embargo, en los tres modelos se le ha dado un espacio a la dimensión didáctica que es un componente importante para la formación del maestro.
- Durante el período de la ley 1565 se pensó en cualidades personales y actitudinales de la formación docente como centro del proceso, figura individual que representaba al intelectualismo, la moral desde una postura física occidentalista, constituyéndose en un modelo a imitar para los educandos y en

el motor principal en el imaginario social del sistema educativo (especialidades en las ciencias duras para los varones y primaria y artes para las mujeres). Para la ley 070, se continúa con la mirada idealizada del docente, pero se tiene una concepción más comunitaria y social del profesor, hecho que se expresa en la corresponsabilidad con la familia y la sociedad. Se destacan algunos hitos importantes que promueven un avance en la formación de maestros: la educación inclusiva y la interculturalidad.

- En la actualidad se busca lograr una profesionalización que implique una formación hacia el desarrollo de competencias teórico–prácticas que permitan saber no sólo lo que se debe enseñar sino el cómo y el para qué enseñar; sin embargo, estas intenciones todavía son discursivas y no han logrado consolidarse en la práctica.

Agradecimientos:

Este Capítulo ha sido posible con el compromiso y la colaboración de Mary Flóres, Nataly Gantier y Sandra Olmos.

Referencias bibliográficas

Balda, N. (2015). La formación de maestros en Bolivia: dos visiones y nuevas perspectivas. *Praxis 19,* (2), 27-33.

Baldivieso, R. (2021). *Punteo sobre el problema de la formación inicial de maestros en las tres últimas décadas del siglo XXI.* En prensa. Sucre, Bolivia.

Baldivieso, R. (2021). *Análisis crítico de la Ley 1565 de reforma educativa.* En prensa Sucre, Bolivia.

Banco Mundial. (1996). *Banco Mundial: Informe anual 1996.* Banco Mundial.

Cajías, M. (2011). *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. PIEB.

Confederación de trabajadores de educación urbana de Bolivia. (1979) *Código de la educación*. La Paz, Bolivia.

Carranza, L. (1982) *Cartas a un maestro.* Tupac Katari, Bolivia

Carrión, F. (2021) *Políticas de profesión docente y políticas de formación docente en Bolivia.* Fundación Konrad Adenaur – Stifung, Bolivia.

Contreras, M. y Talavera, L. (2005) *Examen parcial: la Reforma Educativa boliviana 1992-2002*. La Paz. FUNDACION PIEB.

Cuenca, J. (s.f). *Corrientes pedagógicas. SEBAD.* (Sistema de Educación Boliviana a Distancia) Ministerio de Educación de Bolivia. La Paz, Tupac Katari, Bolivia.

Escuela Nacional de Maestros Mariscal Sucre. (1997) *Propuesta Institucional Universidad Pedagógica Boliviana Mariscal Sucre,* Bolivia.

Gaceta Oficial de Bolivia. (2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. Ley No. 70. Del 20 de diciembre.

Gómez, A. (2012) *Consideraciones centrales en la formación de maestras y maestros en el proceso de transformación educativa. en Instituto de investigaciones pedagógicas plurinacional. Ministerio de educación. Sistematización de la mesa temática: formación docente*. PIEB. La Paz, Bolivia

Iño, W. (2017). Una mirada a las reformas educativas y a la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI). *Alteralidad, 12* (2), 144-154.

Ipiña, E. (2013) *Cien años de reformas educativas 1910 - 2010. (15 - 34) en Instituto de Estudios bolivianos de la Universidad de San Andrés.* Estudios bolivianos, La Paz, Bolivia

Lozada, B. (2005). *La formación docente en Bolivia. Ministerio de Educación de Bolivia.* IESALC UNESCO.

Lozada, B. (2010). Historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latino América y el Caribe. *Estudios Bolivianos,* 15, 8-56.

Mayorga, J. A. (2012). Entrevista a Mario Yapu. Sobre la última Reforma Educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Propuesta Educativa. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* 38 (1), 49-58.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (s.f). *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (1993). *Dinamización curricular*. EDOBOL. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2012). *Estado Plurinacional de Bolivia. Currículo base del Sistema educativo plurinacional. Educación y Ciudad*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2015). *Directorio de Formación de Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2015). *Dinamización curricular Reforma Educativa Campana, Lineamientos Para Una Política Curricular.* La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación. (2017). *Elementos para leer la transformación de la realidad educativa en Bolivia. Estudio preliminar sobre las percepciones de maestras y maestros acerca de la concreción de la Ley Nº 070*. La Paz, Bolivia.

Contreras, M. y Talavera, L. (2005). *Examen parcial: la Reforma Educativa boliviana 1992-2002.* La Paz. FUNDACION PIEB.

Pereira, J. (s.f). *Investigación. SEBAD (Sistema de Educación Boliviana a Distancia).* Ministerio de Educación de Bolivia.

Quinteros, E., Alfaro, H. y Cardozo, F. (s.f). *Currículum. SEBAD (Sistema de Educación Boliviana a Distancia).* Ministerio de Educación de Bolivia. La Paz, Bolivia.

Ramírez, I. (2018). *Infancias. El cuerpo carnetizado de la discapacidad*. Sucre: *Gaviota del Sur.*

Rocha, B. (2007). Formación docente para el maestro normalista de nivel primario en Bolivia. *Unión, (*10)137-153

Ruiz, A. (2011). Formación de Maestros y maestras del sistema educativo plurinacional de Bolivia. *Revista Integra Educativa, 4*(3), 175-189.

Sistema De Educación Boliviana A Distancia (1990). *Ministerio De Educación Y Cultura. Curso de profesionalización docente. Práctica docente. Primer curso*. La Paz, Bolivia.

Talavera, M. (2011). *Formaciones y transformaciones: educación pública y culturas magisteriles en Bolivia. 1899 -2010. CIDES-UMSA. Fundación PIEB*. La Paz, Bolivia.

Tejerina, J. y Loza, S. (s.f). *Práctica docente. SEBAD (Sistema de Educación Boliviana a Distancia).* Ministerio de Educación de Bolivia. La Paz, Bolivia.

Teviño, J. (s.f). *Metodología de la enseñanza didáctica general. SEBAD (Sistema de Educación Boliviana a Distancia).* Ministerio de Educación de Bolivia. La Paz, Bolivia.

UNESCO-OREALC. (1993). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín, 31 OREALC*. Santiago, Chile.

Vargas, L. (2014). La educación en Bolivia en el eje del currículo educativo. En N. Manuel. (Ed.) *Hitos de la Educación en Bolivia* (pp. 118 - 193). Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional del Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

Yapu, M. (2009). *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista. Plan Internacional Inc*. La Paz, Bolivia.

Yapu, M. (2013). Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social. *Tinkazos,* 16(34), 131-15

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE RECORTE

María Auxiliadora Delgado Machado

Resumo

Neste trabalho apresentamos e discutimos a formação inicial de profesores no Brasil no desde 1970 na perspectiva de compor um estudo comparativo com alguns países da América do Sul e Espanha, que é a base de um projeto de colaboração entre vários grupos. Nessa fase inicial do projeto, nosso interesse é entender as similaridades, bem como as diferenças no processo de formação de professores entre países envolvidos e com o conhecimento dessas características colaborar para uma reflexão sobre a formação de professores nesses países. A despeito dessa fase, conseguimos trabalho aqui apresentado consideramos somente a formação inicial de professores no nível federativo. O Brasil mostra um grande hiato marcado pelos anos da ditatura militar que deixaram marcas de recrudescimento em todo o sistema educativo brasileiro. A despeito disso, a discussão da formação de professores é apresentada em três blocos: i) apresentação de um amplo panorama da formação de professores até os anos 70; ii) indicação das principais questões que caracterizam essa formação na atualidade e iii) apresentar os principais caminhos da pesquisa acadêmica nessa área a partir de um levantamento dos artigos académicos publicados desde 1970 e presentes na plataforma Scielo.

Introdução

Esse trabalho se constitui como o produto de discussões entre pesquisadores de um conjunto de países ibero-americanos, mais especificamente Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha e México, interessados em entender as similaridades, bem como as diferenças da formação de professores entre seus países e como o conhecimento dessas características podem colaborar para uma reflexão sobre a atuação de cada professores-pesquisadores na área.

Para a viabilização desse projeto, foram extensivamente discutidas uma serie de questões a serem respondidas nas diversas etapas desse projeto de colaboração internacional. Decidiu-se que a primeira pergunta de pesquisa no projeto seria: qual é o cenário da formação inicial de professores a partir dos anos de 1970 em cada um dos nossos países? Tal questão implica em um recorte bem específico, mas com potencialidades de fornecer uma visão mais atual e geral da formação de professores em cada um dos países, além de motivar pesquisas posteriores.

Apesar da pesquisa apresentar similaridades na busca das legislações que regem a formação de professores em cada país no período definido; no conhecimento das estruturas curriculares, entre outras, não exclui particularidades e mesmo subjetividades envolvidas na relação de cada autor com o tema em si, mesmo porque o tema formação de professores é bastante amplo em termos das inúmeras perspectivas pelo qual pode ser abordado.

Antes de continuarmos, vale ressaltar que de agora em diante me expressarei na primeira pessoa do plural, como autora, mas também considerando o saber daqueles que estarão representados aqui a partir das referências utilizadas.

No caso do Brasil, um país com dimensões continentais, que possui 26 estados 5.570 municípios, e consequentemente diferentes níveis legislativos – federal, estadual e municipal – uma pesquisa desse tipo se arrisca em se perder diante de uma imensa rede de deliberações, diretrizes e materiais produzidos em cada uma dessas instâncias.

Nesse sentido, para responder à questão do projeto, nos recortes determinados, vamos considerar somente a formação inicial de professores no nível federativo. Isso significa que todas as informações e mesmo as eventuais considerações feitas por nós, terá um sentido de universalidade em termos da instância federal. Entretanto, nossa resposta se depara com um primeiro grande obstáculo: os anos de 1970 no Brasil foram marcadas por uma ditadura militar iniciada em março de 1964 e que durou até março de 1985, uma época cujas lembranças ainda suscitam terror e tristeza, e na qual nada de bom foi produzido.

A fim de situar brevemente o leitor sobre as principais questões que marcaram a história brasileira, escolhemos discutir os principais conteúdos das diversas constituições brasileiras no que se refere ao processo educativo. Sendo assim, apresentaremos na primeira seção um resumo da educação básica até o início da década de 1980. Em seguida, focalizaremos o período dos anos 80 em diante, pois, como já dissemos, a década de 70 foi um profundo hiato no Brasil.

Essas duas primeiras seções são produtos de uma análise documental feita a partir da consulta as versões eletrônicas de todos os documentos citados combinados a uma pesquisa bibliográfica em artigos de pesquisadores da área.

Após essa discussão em torno da legislação vigente, apresentamos a segunda parte dessa pesquisa que buscou entender a formação inicial desde os anos 80 a partir da produção acadêmica da área. A

metodologia utilizada para esse fim, bem como as inferências que fizemos são discutidas na terceira seção deste texto, seguida pelas considerações finais.

Antes porém, pensamos ser conveniente apresentarmos a estrutura atual do processo formativo brasileiro que é composto basicamente de três etapas: i) a educação infantil em creches ou pré-escolas; ii) a educação básica que se divide entre o ensino fundamental – composto por quatro anos chamados de iniciais e mais quatro, chamados de anos finais, além do ensino médio; e iii) a educação superior que inclui graduação e pós-graduação, segundo mostrado no quadro 2.1 mostrado a seguir, elaborado por Carvalho (1998).

Quadro 2.1 *Estrutura de níveis formativos na Educação Brasileira*

Educação Superior		
Pós-graduação	Programas	Doutorado Mestrado
	Cursos	Especialização Aperfeiçoamento Outros
Graduação	Concluintes do ensino médio ou equivalente	
Cursos Seqüênciais	Por campos do saber	
Extensão	Requisitos fixados pelas instituições de ensino	
Educação Básica		
Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	Outra modalidade: Educação de Jovens e Adultos
Ensino Fundamental	Mínimo de 8 anos	
Educação Infantil	Pré-Escolas	4 a 6 anos
	Creches	0 a 3 anos
Outras Modalidades de Educação Escolar		
Educação Especial	Para alunos portadores de necessidades especiais Preferencialmente na rede regular de ensino	
Educação Profissional	Em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada	
Educação Escolar para os Povos Indígenas: bilíngüe e intercultural		

Fonte: Retirado de Carvalho (1998)

1. O cenário educacional brasileiro antes dos anos 1980

Em 1808 o Brasil, colônia de Portugal à época, recebeu os membros da família real portuguesa e de sua corte que, fugindo das invasões napoleônicas, aportaram inicialmente na Bahia, para depois se instalarem na província do Rio de Janeiro, que se transformou em capital do império português até o mês de abril de 1821. Em 1822, o príncipe regente D. Pedro I declarou a independência do Brasil e a partir de então o país passou a buscar construir sua própria história, incluindo o sistema educativo que será brevemente apresentado a partir de comentários sobre as sete constituições brasileiras e suas relações coma a educação, mais especificamente, com a formação de professores.

Constituição de 1827 – Brasil Império

Uma das primeiras ações relacionadas à formação de professores no Brasil, segundo Tanuri (2000), ocorreu no início do século XIX quando a partir da primeira lei sobre instrução publica Nacional do Império do Brasil – Lei de 15/10/1827 – foram criadas as Escolas das Primeiras letras em todas as cidades e vilas do Império com exames de seleção para mestres e mestras. Tais escolas passam a funcionar tendo como base o método do Ensino Mútuo instaurado em Portugal em 1815, com forte influência francesa e trazido para o Brasil pouco depois da vinda da família Real, consolidando o ensino mútuo na formação docente. A metodologia do ensino mútuo, remonta a idade média tendo sido sistematizada quase simultaneamente por A. Bell (1753-l832) e J. Lancaster (1778-1838), e implica basicamente na ideia de que uma turma, independente da quantidade de alunos, pode ser de responsabilidade de um único professor que atua através de monitores responsáveis pelos diferentes subgrupos que possuem níveis de conhecimento diferentes.

Ainda de acordo com Tanuri (2000), houve uma grande tensão sobre a aceitação de mulheres nos referidos exames. No entanto, como disposto pelos artigos 7º e 12º respectivamente,

> "Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação." "[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º. (TANURI, 2000, p.62)

Como desdobramento das Escolas das Primeiras Letras, em 1834 se estipulou a criação das escolas normais brasileiras, reforçando a influências do modelo francês com o qual as elites estavam familiarizadas. Dessa forma, a criação dessas escolas ocorreu em um cenário de hegemonia de um grupo conservador que se encontrava no poder.

A primeira escola normal do Brasil foi criada em 1835, na província de Niterói e suas principais características, segundo Martins (2009) era ser uma escola para elite formando professores para elite mantendo a exigência de que os frequentadores fossem do sexo masculino. Nos anos seguintes, várias escolas normais nos moldes da de Niterói foram criadas em outras províncias como: Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pernambuco, Piauí, Alagoas, São Pedro do Rio Grande do Sul, Pará, Sergipe, Amazonas, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Maranhão, na Corte (Rio de Janeiro), Paraná, Ceará, Mato Grosso, Goiás e Paraíba, cujos detalhes da criação, funcionamento e extinção estão explicitados em Martins (2009)

A Escola Normal de Niterói formou somente 14 alunos até 1849 quando foi fechada, vindo a reabrir em 1862, pelo imperador Pedro II em um novo formato com aceitação de mulheres. Segundo Castanha (2008) essa época inaugurava um novo ciclo da formação docente do

Brasil com a intensificação de um ideário de circulação de ideias que deveriam repercutir no cenário educacional. Ao final do período imperial brasileiro a movimentação de ideias que "generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das luzes" era considerada fundamental para o desenvolvimento do país (Barros, 1959, p. 23). Porém, se intensificava a ideia de que a atuação da mulher na educação seria uma extensão de seus atributos maternos o que além de compatíveis com suas tarefas domésticas, diminuiria as demandas por mão de obra masculina que não se apresentava para o trabalho docente. Segundo Tambara (2008), a rápida intensificação da participação feminina no trabalho docente desde o final do século XIX, foi a raiz da desvalorização do trabalho docente tanto em termos sociais como a dos baixos salários.

Nessa época o currículo das escolas normais em geral, deveria incluir o estudo do idioma português e do francês, denotando a forte influência cultural desse país sobre o processo educativo. Essa estrutura curricular exigia fontes bibliográficas que não existiam no país, nem mesmo em formato de traduções. Ao final do regime imperial formava uma quantidade de professores muito aquém do desejado. No entanto, mesmo diante da pouca expressão das escolas normais, a chegada da República encontra nessas escolas o ideário da necessidade de qualificação do magistério.

Constituição de 1891 – Primeira República

A chegada da República, com um governo constituído pelas grandes oligarquias, não trouxe de imediato nenhuma grande modificação ao cenário da educação pública ou mesmo da formação de professores, mesmo após a promulgação da Primeira Constituição da República em 1891. Este cenário começa a ser modificado após a primeira guerra, quando ideias de centralização do ensino e da formação de professores passam a circular, confluindo para a " Conferência Interestadual de Ensino Primário" convocada pelo Governo

Federal em l921. Durante a década de 20, se intensificam discussões sobre direitos legítimos da pessoa humana, o ideário de democracia e a responsabilidade da sociedade sobre essas questões, de tal forma que em 1927 um grupo de homens e mulheres, com formações distintas e exercendo diferentes funções fundam a Associação Brasileira de Educação – ABE.

A despeito dessa efervescência intelectual em torno das questões de ensino/educação, não foram sistematizadas por parte do governo federal nenhuma ação de natureza normativa ou de financiamento das instituições de ensino e formação docente que seguiram sendo responsabilidade dos estados e municípios. Mesmo assim, esse campo continuou atraindo estudiosos que passaram a atuar para implementação de reformas e novas bases teóricas com forte influência como: i) as filosofias cientificistas que se refletiram na inserção de conteúdos de ciências; ii) inovações pedagógicas que valorizavam a observação, a experiência sensorial, a educação dos sentidos e as "lições de coisas", no âmbito das teorias de Pestalozzi e iii) princípios e fundamentos "escolanovistas".

Vale ressaltar aqui que, mesmo diante das influências citadas acima, as escolas normais chegam ao final da década de 20 com um perfil confuso em relação a formação de professores. Segundo Tanuri (2000), elas se apresentam mais como um "ciclo ginasial" fornecendo uma formação geral, com uma reduzida carga didática de preparação para o magistério.

Em 1932, Anísio Teixeira – Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – consegue a aprovação, pelo prefeito Pedro Ernesto do Distrito Federal, de decreto 3.810 que transforma a Escola Normal do DF em Instituto de Educação, cuja estrutura se constituía da Escola de Professores, e mais três escolas para pesquisa, estágios e atividades de práticas de ensino, que eram: a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim da Infância. Essa estrutura se

manteve pelos anos vindouros além de ter influenciado outras escolas normais que seguiram o mesmo padrão.

Constituição de 1934 – Segunda República

O artigo 5º da constituição de 1937 elenca em vários itens as questões que "competem privativamente a união, deixando claro no item XIV do mesmo artigo, que uma dessas competências é "traçar as diretrizes da educação nacional". Além disso essa constituição é a primeira a ter um capítulo específico para as questões da educação, tratada juntamente com a cultura, no capítulo II do Título V, cujo artigo 148 estabelece que

> A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934)

Constituição de 1937 – Estado Novo

O Estado Novo, que durou até 1945, é a denominação do período em que Getúlio Vargas toma o poder de forma ditatorial e com forte inspiração fascista europeia. No âmbito da educação foi retirado o trecho que "a educação é direito de todos" assumindo agora que compete a União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (Brasil, 1937, art. 15, IX). Há um explicito incentivo a educação particular para os que puderem arcar com ela e cujos currículos seguem oferecendo conteúdos de ciências e de artes. Tais conteúdos são retirados dos ensinos pré-vocacional e profissional, garantidos pelo estado classes menos favorecidas, e criados para garantir a mão de obra demandada pelas

novas políticas do mercado capitalista. Apesar do estado totalitário que extinguiu partido políticos e endureceu os processos de censura, chamamos a atenção para o Decreto Lei 1190-39 pelo qual a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937 passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Por esse decreto é criado o primeiro curso de Pedagogia do Brasil, nas modalidades Bacharelado, que fornecia habilitações técnicas e Licenciatura, que formava professores para atuar nas escolas normais e secundárias. Entre outras finalidades destacamos o Artigo 49 que estabelece que

> "Art. 49 - Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado" (Brasil, 1937).

O Artigo 20 são listados os seguintes cursos de bacharelado: filosofia, física, matemática, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas e bacharel em pedagogia. É importante ressaltar que a formação de professores no Brasil, de licenciados, tem uma forte memória dos cursos de bacharelados, inclusive para a pedagogia. Por fim destacamos que o Decreto Lei 1190-39 legisla, no artigo 51, sobre as funções a serem executadas pelos licenciados a partir da primeira turma formada em 1943

> Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:
>
> a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; (Brasil, 1939)

> b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; (Brasil, 1939)

A partir do Decreto Lei 1190-39 fica estabelecido que a formação em nível superior de professores se dará em um esquema 3+1, ou seja, os três primeiros anos serão dedicados aos conteúdos específicos da carreira escolhida enquanto o último ano consistirá em estudos da Didática. Ou seja, o licenciado é um bacharel que cursa disciplinas de didática ao final de sua formação.

As determinações estabelecidas pelo Decreto Lei 1190-39 são extensivas a qualquer curso, público ou privado, conforme determina o artigo 59.

> Art. 59. Os estabelecimentos que mantiverem quaisquer dos cursos definidos nesta lei, com autorização ou reconhecimento do Governo Federal, deverão adaptar-se ao regime ora estabelecido a partir do ano escolar de 1940. (Brasil, 1939)

Constituição de 1946

Com o final da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se uma série de protestos ao sistema ditatorial imposto por Vargas, inclusive de muitos militares que o depuseram em outubro de 1945. Em janeiro de 1946 assume um novo presidente eleito que inicia a elaboração da nova constituição que foi promulgada em setembro do mesmo ano. A Constituição de 46 retoma alguns aspectos da constituição de 34, além de incorporar elementos que estabeleciam pela primeira vez no Brasil a democracia como sistema político. No campo da educação a constituição volta a assumir "a educação como direito de todos" e estende as competências da união para além de traçar ou fixar as

bases da educação nacional, como constava das duas constituições anteriores. O novo texto ressalta a competência da união em "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional".

Uma das principais determinações deste texto constituinte consiste em garantir a gratuidade para todos, no ensino primário, agora assumido como oficial, e nos segmentos ulteriores – ginásio e científico e/ou clássico (antigo ensino médio) – para aqueles comprovadamente sem condições socioeconômicas. O processo educativo nessa constituição ainda mostra forte influência da igreja católica com a garantia do ensino religioso nas escolas oficiais do governo aos que por optassem por esse ensino. Uma questão que chama a atenção é o estabelecimento de uma aplicação de pelo menos 10% do orçamento da União e 20% dos orçamentos de estados e munícipios na educação pública relativa a cada uma dessas esferas públicas.

Constituição de 1967 – Ditadura Militar

O golpe militar no Brasil ocorreu em 31 de março de 1964 com a deposição do presidente eleito João Goulart. À época o Brasil estava em sua sexta constituição, a constituição federal de 1941 promulgada no início do governo de Getúlio Vargas. Após o retorno a um sistema de privação de liberdades em 1964, segue-se a convocação para uma nova constituinte, lançada em 1967. No entanto, essa ainda não era a época de maior terror desse período, o que se reflete em uma constituição que reedita vários temas das constituições de 1934, 1937 e 1946. São mantidas obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e etapas ulteriores. A educação religiosa segue sendo oferecida de forma facultativa. No que diz respeito ao ensino particular, o texto apresenta a possibilidade de financiamento do governo, iniciando assim uma relação mais estreita do poder público com as instituições de ensino particulares. Por outro lado, é retirado o compromisso com encaminhamento de pelo menos 10% da arrecadação da união para o ensino público que constava na constituição de 1946.

Vale ressaltar que durante esse período há uma reforma universitária introduzida pela Lei n° 5.540/68 e elaborada pelo governo militar, a partir da qual a universidade passa a ser direcionada para o mercado de trabalho. Essa reforma foi fortemente apoiada pelo capital privado e marcada pelo cerceamento da autonomia universitária. Segundo Araújo e Vianna (2007), a solução encontrada passou por uma mudança de interesses, pois se nas outras épocas anteriores a universidade estava no centro das responsabilidades social e política de um projeto de país, agora essa mesma universidade seria apenas um dos instrumentos de uma visão de um desenvolvimento funcional de natureza técnica-administrativa o que resultou em uma pedagogia tecnicista. Saviani (2008) nos diz que "...a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco a sua eficiência."(SAVIANI, 2008, p. 382)

Entre as principais modificações vale citar a divisão do currículo do curso de pedagogia em habilitações técnicas e a criação das licenciaturas "curtas" – que possuíam uma carga horária menor – cerco de 100 horas a menos – e que formariam professores para atuar no ciclo do ginasial. A nova relação entre a formação de professores e os ciclos escolares foi estabelecida pelo artigo 30 da Lei 5.540/68,

> a) no ensino de 1° grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2° grau; b) no ensino de 1° grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por Licenciatura de 1° grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1° e 2° graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à Licenciatura plena.[...] §2° Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2° grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. (Brasil,1968)

2. Durante os anos de 1980 surge a Constituição Cidadã de 1988

A sétima constituição brasileira, elaborada a partir da convocação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987 – dois anos após o final do governo militar, é marcada pelos ideais de liberdade civis, direitos e garantias individuais. Tais ideais se refletem no maior conjunto de resoluções relativas à educação da história constitucional do Brasil, cuja importância e impacto foram e ainda são objetos de uma série de pesquisas que serão relatadas mais adiante. No momento traçamos alguns comentários sobre os primeiros quatro os artigos estabelecidos pela Constituição Cidadã – Capítulo III, Seção I – que foram responsáveis por outros documentos diretivos das políticas públicas para a educação em geral e para a formação de professores de forma mais específica. Os artigos mais específicos sobre educação são

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 206 da Constituição Federal estabelece oito princípios nos quais o ensino deve ser baseado. São eles:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O artigo 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O artigo 208 da Constituição estabelece que o Estado brasileiro tem sete responsabilidades para efetivar seu compromisso com a educação:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade;

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Vale a pena destacar que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (§ 1°, inciso VII, art. 208 da CF), ou seja, é um direito intrínseco ao sujeito, que pode reivindicá-lo caso não esteja sendo cumprido pelo Estado.

A Constituição ainda permite, no artigo 209, a liberdade de escolha pelo de ensino privado – desde as escolas chamadas "particulares" cumpram as normas gerais da educação nacional e estejam disponíveis à avaliação pelo poder público.

Quanto aos conteúdos, o artigo 210 determina que o ensino fundamental deve ter conteúdos mínimos fixados, com objetivo de assegurar uma formação básica comum e o respeito de valores culturais e artísticos de acordo com cada região (Art. 210).

Os artigos elencados acima mostram um efetivo avanço sobre os deveres do Estado com a educação como cujas consequências foram: i) a educação infantil em creche ou pré-escola (para crianças de até 5 anos); ii) extensão da gratuidade ao ensino médio completando assim o direito a chamada educação básica (educação infantil + ensino fundamental + ensino médio); iii) garantia de atendimento especializado a portadores de qualquer tipo de deficiência; iv) garantia de condições para o desenvolvimento dos estudantes incluindo fornecimento de material didático gratuito, entre outras. No que diz

respeito especificamente à formação de professores, vemos explicitado a valorização profissional dos professores que, aliada à autonomia universitária, passam a garantir uma formação que inclui além dos conteúdos específicos, elementos de pesquisa e extensão. Tais garantias visam atingir as prerrogativas do artigo 214:

I - Erradicação do analfabetismo;
II - Universalização do atendimento escolar;
III - Melhoria da qualidade do ensino;
IV - Formação para o trabalho;
V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.
VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A partir dessas ideias e ideais foi promulgada em 1996 a Lei de Ditretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei 9394/96, ainda vigente e na qual se baseia as políticas públicas para a educação básica, a educação superior e consequentemente a formação de professores.

Na breve apresentação dos cenários de formação de professores nas diferentes fases da história constitucional brasileira, podemos perceber que o processo formativo educacional no Brasil percorreu um logo caminho, desde a primeira constituição promulgada dezenove anos após a chegada da Família Imperial e cinco anos após a declaração de independência – quando surge a educação superior e a responsabilidade da educação básica passa para os antigos Estados (a época chamados de províncias). Na década dos anos de 1920 o movimento da Escola Nova chega ao Brasil e é fortemente defendido por Anísio Teixeira. No governo Vargas a educação técnica foi muito privilegiada e as humanidades perderam importância. A primeira LDB foi criada em 1961 e a segunda em 1996 após a Constituição Cidadã o Ensino Fundamental passou a ser universal.

O cenário atual com base na legislação brasileira da Constituição Cidadã

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira – Lei 9394/96 (LDB), que aborda de forma mais detalhada e aprofundadas questões relacionadas ao ensino no Brasil, e em 1998 foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de garantir o alcance das metas didpostas no artigo 14 da constituição de 1988.

A LDB foi batizada como Lei Darci Ribeiro - sociólogo e educador com perfil socialista. No entanto, ao contrário das ideias de Darcy Ribeiro, esta lei apresenta fortes influência neoliberais, apesar de um discurso construtivista que perpassa o texto, intensificando a polarização, polêmicas e críticas à lei. Segundo Carvalho (1998),

> Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente

Uma das principais críticas à LDB 96 desde sua promulgação, é a falta de critérios claros para a privatização do ensino público, permitindo a entrada do capital privado o que tende a aumentar as diferenças sociais entre os alunos de escolas públicas e privadas. o que causa um grande abismo entre a escola pública e privada. Augusto (2005) citado por Duarte (2011) coloca que as reformas educacionais nos últimos anos estão baseadas nas lógicas do mercado, produ-

tividade, eficácia, eficiência e excelência. No âmbito do Parâmetros Curriculares Nacionais, o neoliberalismo se faz presente e em conjunção com o Construtivismo quando o termo Aprender a Aprender aparece diversas vezes, percebe-se que este termo está intimamente ligado ao movimento Neoliberal ao passo ocorre uma adequação do discurso pedagógico para as necessidades da globalização e mundialização do capital, a educação passa a ser uma mercadoria, com o preço determinado pela concorrência. Neste sentido, Monteiro e Bertoldo (s.d) concluem que o atual processo de mercantilização da educação deve ser entendido a partir da natureza do sistema capitalista, na qual tudo se converte em mercadoria, inclusive a própria humanidade, sendo este preço determinado pela concorrência.

Para além das discussões sobre a natureza neoliberal da LDB, listamos as principais medidas legislativas criadas a partir de sua promulgação.

1. Ficou estabelecido que para a formação do professor das series iniciais seria feita obrigatoriamente em cursos de nível superior nas faculdades de pedagogia ou nos institutos superiores de educação. Nesse sentido, os cursos normais de nível médio foram seriam mantidos como uma formação técnica, por um período transitório, até o final da década da educação.

2. Criação do FUNDEF – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) implantado, em 1º de janeiro de 1998, define o percentual da receita federal a ser empregado exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e na valorização do seu magistério.

3. Educação Especial

    - 1999 – Decreto 3.298 regulamenta a Lei 7.853 de 1989 que dispões sobre o apoio a pessoas com necessidades

especiais e sua integração social. O decreto explicita a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, assumindo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e níveis de ensino, estabelecendo a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

- 2001 – Resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.
- 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da escola básica a fim de prepará-los para lidar com a diversidade em sala de aula, contemplando alguns conhecimentos específicos a cerca das diferentes demandas educacionais de estudantes com necessidades especiais.
- 2002 – Promulgação da Lei 10.436/2002 que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão e determina sua inclusão como componente curricular nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
- **2003 – Portaria nº 2.678/02** aprova as diretrizes para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todos os níveis formativos do sistema educacional.
- 2004 – Divulgação da Cartilha "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" pelo Ministério Público Federal.

4. Diversidade sociais e étnico-racial

   2010 – A **Lei 12.288/10**, institui o **Estatuto da Igualdade Racial**, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. São reservadas vagas para: i) estudantes que fizeram completaram todo o ciclo de estudos da educação básica em escolas públicas; ii) para indígenas – sendo que a porcentagem pode variar de acordo com a região da federação; iii) para negros e pardos, nesse caso o coeficiente é fixo, estipulado em 30% do total disponível de vagas; iv) para pessoas com necessidades especiais, com o coeficiente de 5¢, fico em todo o território nacional.

   - 2003 – Lei 10.639/03 altera a LDB e estipula a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em escolas de ensino fundamental e médio.
   - 2008 – Lei 11.645 de 2008 altera a lei 10.639 no sentido de considerar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e também da cultura indígena na educação básica pública e privada, em todo o território nacional

5. Diversidade sexual e questões de gênero – Não existe nenhuma legislação específica para as questões de gênero e de sexualidade.
6. 2017 – Lançamento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

   A BNCC surge amparada pela constituição federal de 1988, a LDB e o PNE quando estas estabelecem um conjunto mínimo de se garantir um conjunto mínimo de conteúdos comuns a partir de eixos de conteúdos.

3. A produção acadêmica sobre a formação de professores

Segundo Minayo (2011) a metodologia é o núcleo da pesquisa, determinando não somente os caminhos a serem seguidos, mas também os descaminhos a serem revisados. Em uma fase exploratória, nós buscamos por pesquisas do tipo estados da arte na área da formação de professores. Para nossa surpresa nos deparamos com um cenário marcado pela quase total ausência desse tipo de trabalho. Encontramos somente um trabalho na base do Scielo com esse título, ou seja, Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. O referido trabalho foi elaborado pelas professoras Marli André, Regina Simões, Janete Carvalho e Iris Brzezinsnski, no âmbito de uma colaboração da ANPED com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD/Brasil.

Um estado da arte entre 1990 e 1997

André et al. (1999) abordam, entre outras questões, a produção acadêmica em torno do tema formação de professores no período entre 1990 e 1997 publicadas em sete revistas científicas com arbitragens, em um total de 115 artigos.

As revistas pesquisadas são as mais conceituadas da área de educação e atualmente fazem parte da base Sciello, são elas: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da USP, Cadernos Cedes, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, e Revista Brasileira de Educação.

André et al. (1999) sugerem que os principais temas abordados no recorte analisado são: identidade e profissionalização docente, formação continuada, formação inicial e prática pedagógica. Para

cada um desses quatro temas elas listam um conjunto de conteúdos que definem o principal teor de cada artigo, dentro do tema.

A análise das autoras não esclarece sobre a metodologia utilizada na escolha dos temas principais, e nem se os conteúdos apontados estão expostos nos títulos ou palavras chaves. Logo, a despeito da importância documental do artigo, temos uma impressão de que os conteúdos são abordados exclusivamente nos artigos sem maiores informações sobre a circularidade desses conteúdos por outros temas ou não.

A seguir apresentamos o quadro 2.2 com os temas e conteúdos identificados por André et al. (1999), e as respectivas quantidades de artigos.

Quadro 2.2 *Temas e conteúdos identificados por André et al. (1999), e as respectivas quantidades de artigos.*

Identidade e Profissionalização **(33 artigos – 28,7%)**	**Formação continuada** **(30 artigos – 26%)**	**Formação Inicial** **(27 artigos – 23,5%)**	**Práticas Pedagógicas** **(25 artigos – 22%).**
Condições de trabalho e remuneração/ socialização (14)	Atuação do professor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (9)	Conjunto das licenciaturas (14)	Escola (11)
Questões de gênero (11)	Conceitos e significados atribuídos à formação continuada (7)	Escola Normal (7)	Sala de aula (9)
Políticas sindical (5)	Uso da tecnologia de comunicação (4)	Curso de pedagogia (6)	Relações escola/sociedade (5)
Políticas educacionais (3)	Educação continuada e o desenvolvimento social (3)		

Identidade e Profissionalização (33 artigos – 28,7%)	Formação continuada (30 artigos – 26%)	Formação Inicial (27 artigos – 23,5%)	Práticas Pedagógicas (25 artigos – 22%).
	Levantamento da produção cientifica sobre o tema (2)		
	Ensino superior (2);		
	Papel da pesquisa na formação (2),		
	Políticas públicas (1)		

Escavando a produção entre 1998 e 2020

Diante da escassez de pesquisa do tipo estado da arte, optamos por observar qual foi a produção subsequente, nessas mesmas revistas, na área de formação de professores. Nosso principal elemento motivador foi o intervalo de tempo pesquisado pelas autoras, pois em 1990 a constituição cidadã teria somete dois anos, e em 1997, a LDB, teria menos de um ano, ou seja, períodos muito recentes a essas duas legislações, em que as pesquisas dos grupos, ou resultantes de teses e dissertações ainda não teriam sido publicadas. Nesse sentido, fomos a base Scielo e fizemos o levantamento de todas as revistas, por título e por resumo que traziam as palavras formação de professores usando os seguintes filtros: as revistas analisadas por André et al. (1999), artigos publicados em português, na área da educação, no intervalo de tempo entre 1998 e 2020. O limite temporal foi definido como sendo o ano que trabalhos produzidos antes da pandemia estariam sendo publicados. Os anos de 2021 e 2022 não foram incluídos por conta das condições atípicas marcadas principalmente pelo ensino síncrono.

A análise efetuada preliminar dos artigos, mostrou que as pesquisas, discussões e reflexões estão cada vez mais plurais, considerando vários aspectos da formação, refletindo uma organização cada

vez maior de grupos de pesquisa e que utilizar as mesmas categorias de André et al. (1999), arriscaria uma subestimação do material.

Nesse sentido, iniciamos uma metodologia que combina dois tipos de análise: i) a análise de elementos textuais feita a partir da elaboração de uma nuvem de palavras e da identificação de coocorrências nas palavras chaves dos artigos analisados e ii) a análise categorial temática, aplicada aos resumos dos artigos que compõem o corpus de nossa pesquisa.

A análise textual consiste na análise de material escrito de diferentes naturezas, como documentos, entrevistas, artigos, ou qualquer texto a ser usado como objeto de pesquisa fontes usadas tradicionalmente em Ciências Humanas e Sociais (Nascimento & Menandro, 2006). Entre as diferentes perspectivas desse tipo de análise, a ocorrência de palavras em um texto (ou em vários) permite perceber, segundo Biderman (1998) o perfil de uma determinada comunidade. Por outro lado, Camargo e Justo (2013) apontam que a ccocorrência – frequência simultânea de duas ou mais palavras –permite, a partir da conexidade entre as palavras, identificar a estrutura de um texto e, comparando com outros textos, distinguir especificidades e questões em comum. Nessa fase usamos o software Voyant-Tools, disponível na rede de internet, que foi desenvolvido por dois professores canadenses e destina-se a auxiliar pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais na análise de um ou mais textos simultaneamente, a fim de fornecer listas de frequência de palavras e as coocorrências. Aplicamos esse software a um arquivo com os títulos e palavras-chaves dos 417 artigos analisados e do qual foi retirado a palavras formação, professores e docentes, já que essas palavras foram usadas para o levantamento dos artigos.

O resultado da nuvem de palavras, mostrada na figura 2.1, revelou as cinco palavras com maior número de ocorrências nos artigos, a saber: *ensino*, *profissional*, *políticas* e *práticas.* Ainda com o Progra-

ma Voyant Tools analisamos as principais correlações dessas cinco palavras a partir do coeficiente de correlação de Pearson (Figueiredo e Silva, 2009).

Figura 2.1 *Nuvens de palavras*

Fonte: Elaborado pela autora com base no conjunto de palavras fornecidas pelo Voyant-Tools

A proeminência da palavra ensino, ao invés de educação, em revistas da área de educação chama a atenção. Segundo Marques e Oliveira (2016), ensino e educação possuem uma diferença "basilar". Os autores argumentam que a diferença entre os dois termos é que "o primeiro se refere principalmente ao ensino de conteúdos e conhecimentos, o segundo possui contornos mais complexos, que envolvem aprendizagens curriculares, mas também valores e atitudes, que visam formar melhor o indivíduo na sua totalidade." (Marques e Oliveira, 2016, p. 190). Ainda nesta linha de raciocínio, Spohr (2013) nos diz que

> O ensino, que é instrução, se dirige ao intelecto e o enriquece. A educação visa os sentimentos e os põe sob o controle da vontade. Assim, pode-se adquirir um ótimo

> caráter de conduta com pouca instrução, o que já permite viver feliz. Por outro lado, pode ser cultivado, sem nenhuma educação, um péssimo caráter de conduta, que será tanto pior quanto mais instrução houver - é aqui que se enquadram todos os corruptos e grandes golpistas que tiveram muito ensino e pouca educação, e que nunca serão realmente felizes. (Spohr, 2006)

Comparando com a pesquisa de Marli et al. (1999) vemos que a palavra ensino aparece somente como a etapa formativa na graduação.

A segunda palavra mais frequente é *profissional*, que pode estar associada a legislações, questões da identidade docente e questões de gênero como indicado por André et al. (1999) ou a outro aspecto da formação como a de professores em formação.

A terceira palavra mais frequente é políticas, o que anuncia haver uma quantidade de artigos específicos voltados para as legislações, principalmente por conta da LDB 96, que, na pesquisa de André et al. (1999) havia sido promulgada há somente um ano, e que trouxe as políticas como conteúdos dos grandes tema.

Por fim, a quarta palavra mais frequente identificada nos resumos foi *práticas,* uma palavra com imensa circulação nos currículos por referenciar aulas, atividades pedagógicas e ações reflexivas sobre a atuação docente.

Como já foi dito, uma possibilidade do programa Voyant Tools é determinar a frequência de relações entre duas variáveis (nesse caso, palavras) a partir do coeficiente de Perason (Figueiredo e Filho, 2009). O coeficiente de Pearson varia entre um intervalo de 1 e -1 para associações lineares, sendo que coeficientes positivos indicam uma associação direta, ou seja, a frequência dos elementos va-

ria na mesma direção, enquanto coeficientes negativos indicam uma associação inversa, quando um elemento cresce o outo decresce na mesma proporção. Coeficientes próximos a zero indicam ausência de associação. Para esse estudo nos interessa verificar as associações diretas ou a falta de associações. No quadro 3, listamos as associações mais fortes (consideramos o intervalo positivo ente 0,5 e 1) de cada uma das palavras mais frequentes; enquanto no quadro 4, listamos as relações inexistentes ou muito fracas.

1. Palavra *ensino*

Nestas duas tabelas chama a atenção que a palavra *ensino* apresenta a maior correlação com a palavra *cultura*, podendo indicar uma preocupação com a diversidade não só em termos culturais, mas também de condições características das situações de necessidades especiais reforçada pela correlação com a palavra deficiência.

Por outro lado, a palavra *ensino* aparece desagregada da palavra *desenvolvimento*, cujo teor tem fortes ligações com as questões industriais e mesmo econômicas. A falta de correlação com a palavra *ciência* confirma essa tendência de um ensino menos associado com questões de natureza técnico-cientificas, apesar de haver uma forte correlação de *ensino* com *digitais*, indicando uma possibilidade de tentativa de se trabalhar a linguagem digital e suas possibilidades, inclusive na educação a distância o que explicaria a forte correlação com a abreviação desse tipo de educação *EAD*. Há fracas correlações entre *ensino* e as palavras *drogas* e *adulto*, o que sugere uma falta de preocupação com a contextualização de certos conteúdos ofertados no ensino fundamental para jovens e adultos com algumas questões de suas realidades, como o uso de drogas.

2. Palavra *profissional*

A palavra *profissional* que pode ser entendida no âmbito de uma formação inicial que aborda as questões do exercício da docência. Em nossa análise a palavra *profissional* está fortemente relacionada

com a identidade e com a educação a distância – *EAD*. Esse tríplice relação pode ser resultado do aumento dos cursos EADs no país, e principalmente de um certo preconceito que cerca esses cursos no sentido de, como ocorrem à distância, há uma tendência de que os estudantes não se sintam pertencentes a suas respectivas universidades, estendendo tal sentimento a sua própria identidade como futuro docente e justificando pesquisas na área. Por outro lado, as fracas relações entre a palavra *profissional* com as palavras *cotidiano* e *graduação* tendem a nos fazer pensar que as questões relativas à profissionalização docente ainda não são enfrentadas no bojo da formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciatura.

3. Palavra *Políticas*

A correlação mais forte da palavra *políticas* é com a palavra *diretrizes*, palavra comum no jargão legislativo, nos dá uma pista de que boa parte dos estudos se basearam na Lei de Diretrizes e Base – LDB, o que é parece lógico, já essa lei foi promulgada em 1996 e nosso estudo contempla artigos a partir de 1998, época em que, considerando os prazos de edição, os primeiras artigos sobre o tema foram publicados. Além disso, temos indícios para imaginar que as políticas curriculares são dominantes, não somente pela forte associação com a palavra *curriculares*, mas também com a palavra *competências*, essa última perpassa a LDB que, segundo Roque, Elia e Mota (2004), apresenta "a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem numa associação entre conteúdos, competências e habilidades, e não somente no ensino propedêutico" (p.100). Chama a atenção a falta de correlação da palavra políticas com a Lei 11.645 que é a Lei que estipula o ensino tanto da história e cultura afrodescendente como da indígena, o que pode indicar que a lei pode não ser citada no âmbito das políticas públicas, mas talvez no âmbito das estratégias pedagógicas para implementá-la.

4. Palavra *práticas*

Por fim temos a forte relação entre a palavra *práticas* e *cotidiano*, que é algo previsível já que as práticas se dão no cotidiano das escolas. Além disso, vemos uma forte relação com a palavra *cidadania*, o que parece reforçar a ideia de que depois da constituição de 1988 – chamada de constituição cidadã, promulgada seis anos após o fim da ditadura militar, conceitos como cidadania faziam parte do ideário ideológico. A relação de práticas com competência segue na linha do que observamos sobre políticas, a constituição cidadã e a LDB são textos elaborados considerando o conceito de competências. Por fim, observamos que a palavra *prática* está fortemente relacionada a palavra *ambiental*, refletindo assim a atualidade cada vez maior da inserção das questões ambientais nos conteúdos escolares. Por outro lado, a fraca correlação entre a palavra *práticas* com as palavras *inclusão*, *currículo* e *autonomia*, indicam que as práticas dos professores ainda estão descoladas dos processos inclusivos e de produção da autonomia. Vale ressaltar que a única correlação exatamente igual a zero foi a da palavra práticas com a palavra magistério, palavra essa que é cada vez mais ausente na bibliografia da área, tendo sido fortemente substituída por decência, ação docente ou exercício da docência, termos mais alinhavados com a profissionalização docente.

Quadro 2.3 *Correlações diretas com coeficiente de Pearson entre 0,5 e 1*

Ensino	**Profissional**	**Políticas**	**Prácticas**
Cultura	Desenvolvimento	Diretrizes	Cotidiano
Deficiência	Coordenador	Competências	Cidadania
Digitais	Identidade	Nacionais	Competências
EAD	Didáctica	Curriculares	Políticas
Ação	EAD	Didáctica	Ambiental
Didáctica	Mediação	Ambiental	Didáctica

Quadro 2.4 *Correlações fracas com coeficiente de Pearson próximo a zero.*

Ensino	Profissional	Políticas	Prácticas
Desenvolvimento	Cotidiano	Iniciais	Magistério
Adultos	Planejamento	Globalização	Inclusão
Drogas	Graduação	Didáctica	Currículo
Ciências	Didáctica	Lei 11.645	Pedagogía
Crítico	Ciências		Autonomía

Vamos complementar a análise de frequências e das coocorrência de palavras com os possíveis sentidos agregados a partir da análise categorial temática (AT) que se baseia na identificação de temas (padrões de significado) em dados qualitativos e nas possíveis relações entre esses temas. Estes temas podem ser compreendidos como categorias, e serem trabalhados na perspectiva das análises de conteúdos, mas pode indicar somente recorrências nos discursos e/ou documentos outros e serem trabalhados de forma indutiva, juntamente com as ligações entre eles propiciando a emergência de um corpo conceitual. A AT como utilizamos aqui se inserem naquela proposta por Braun e Clarke (2006). Segundo Souza (2019) o início da AT se dá desde a busca inicial do pesquisador por padrões de significados nos dados. Isso pode ocorrer desde o planejamento da pesquisa. Segundo a autora:

> Anotações constantes. É valorizado o registro constante de ideias, insights, rascunhos e esquemas. Na AT, a escrita é considerada parte integrante da análise, e não apenas uma redação mecânica e posterior à pesquisa. Portanto, a escrita deve começar já na Fase 1, com anotações livres de ideias e esquemas de codificação em potencial, continuando através de todo o processo de codificação/análise. Esse procedimento valoriza o papel ativo e fundamental do pesquisador no processo de análise de dados, além de demonstrar que se trata, de fato, de um processo, com material em constante construção e transformação. (Souza, 2019)

O Atlas.ti foi utilizado para a elaboração de uma rede semânticas de conceituação dos sentidos das palavras mais frequentes nos textos dos resumos dos artigos analisados.

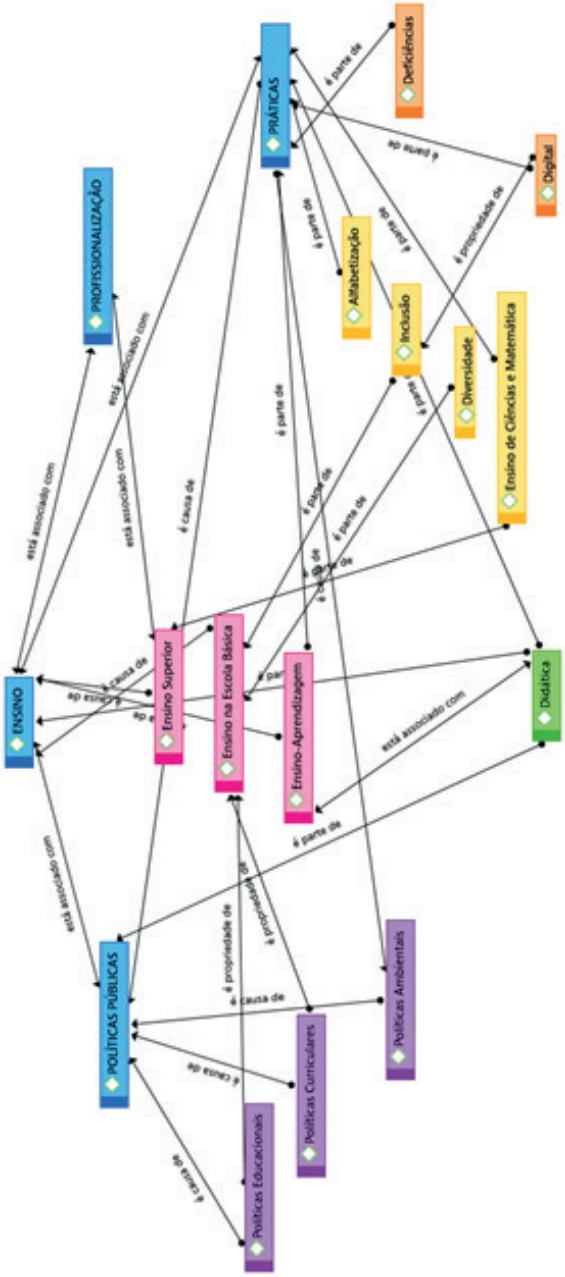


Figura 2.2 *Rede Semântica obtida pela análise dos resumos dos artigos*

Fonte: Elaborado pela autora com base no conjunto de palavras fornecidas pelo Voyant-Tools

A elaboração da rede semântica mostrada na figura 2.2, feita a partir dos resumos dos 417 artigos, a identificação dos sentidos de algumas palavras e de como esses sentidos circulam ao lado das palavras mais frequentes apresentadas acima. Tal circulação fica mãos limitada quando consideramos somente títulos e palavras chaves. As principais inferências dessa análise são:

1. É possível perceber que a palavra *ensino* tem sentido de estágio formativo, como ensino superior e ensino básico, mas também aparece na relação ensino-aprendizagem que não foi detectada na análise das palavras. Ambos os sentidos de ensino se relacionam com as políticas públicas, com as discussões do currículo, além de estarem diretamente ligados aos sentidos da palavra *práticas* em vários trabalhos.

2. Um outro aspecto interessante é a questão da didática, que conforme já apontamos, está relacionada com todas as palavras mais frequentes. No entanto, sua presença nos textos é muito mais intensa, deixando claro que a didática atualmente se não caracteriza uma linha de pesquisa, constando dos títulos e das palavras chaves, é claramente um dos objetivos que vão justificar as mais diferentes práticas, na formação inicial do professor no ensino superior.

3. Uma questão que vale ser observada tem a ver com a fraquíssima coocorrência entre as palavras *práticas* e *inclusão* que de certa forma nos surpreendeu. Porém ao analisarmos os resumos, identificamos que muitas das práticas buscam estratégias didáticas para transposição do conteúdo de forma a atender estudantes com cegos e surdos. Já na formação de professores, o objetivo é desenvolver práticas que promovam a inclusão digital nas aulas dos diferentes níveis. Além dessas relações, observamos analisando a relação das práticas, enquanto ferramentas didáticas, com a alfabetização, ensino

> de ciências e matemática e diversidade, de maneira a compor um amplo leque de conteúdos que juntos podem contemplar o que vimos na análise das coocorrências, a relação de *práticas* com *cotidiano* e *cidadania.*

Pensamos que o principal resultado dessa análise é a confirmação da existência de subjetividade que não justificam mais categorizações lineares na produção da área de formação de professores. Esse tema é cada vez mais plural e envolve cada vez mais variáveis que abrangem desde as consequências das leis e diretrizes que conduzem as políticas públicas, passando pelas mais variadas estratégias didáticas relativas às diferentes demandas de inclusão em sala de aula.

Referências

Araujo, R. S., & Vianna, D. M. (2010). A história da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, *32*, 4403-1.

Barros, R. S. M. (1959). *A ilustração brasileira e a ideia de Universidade* São Paulo, SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Biderman, M.T.C. A. (1998). face quantitativa da linguagem: um dicionário de freqüências do português. Alfa: *Revista de Lingüística*, 42(esp), 161-81.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77 101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia, 21*(2), 513-518.

Castanha, A. P. (2008). Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. *Revista HISTEDBR On-line*, *32*, 17-36.

Carvalho, D. P. D. (1998). A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação (Bauru)*, *5*, 81-90.

De Souza Minayo, M. C. (2011). O desafio da pesquisa social. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*.

Figueiredo Filho, D. B. & da Silva Júnior, J. A. (2009). Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). *Revista Política Hoje,18*(1), 115-46.

Martins, A. M. S. (2009). Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. *Revista HISTEDBR on-line*, *9*(35), 173-182.

Marques, S., & Oliveira, T. (2016). Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. *Reflexão e Ação*, *24*(3), 189-211.

Nascimento, A. R. A., & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 6*(2), 72-88

Roque, G. O., Elia, M., Motta, C. L. R. (2004). Uma ferramenta para avaliação de competência baseada em desenvolvimento de projeto. *In Simpósio brasileiro*

de informática na educação. UFAM- http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/311/297

De Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 71* (2) 51-67.

Tambara, E. (2008). Os escritos formadores da profissional da educação no Brasil. In *V Congresso Brasileiro de História da Educação. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação* (pp. 1-13).

Vieira, S. (2007). A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, *88*(219), 291-309.

CAPÍTULO 3

TENSIONES POR LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: 1970-2020

Gabriela Hernández Vega[1]

Resumen:

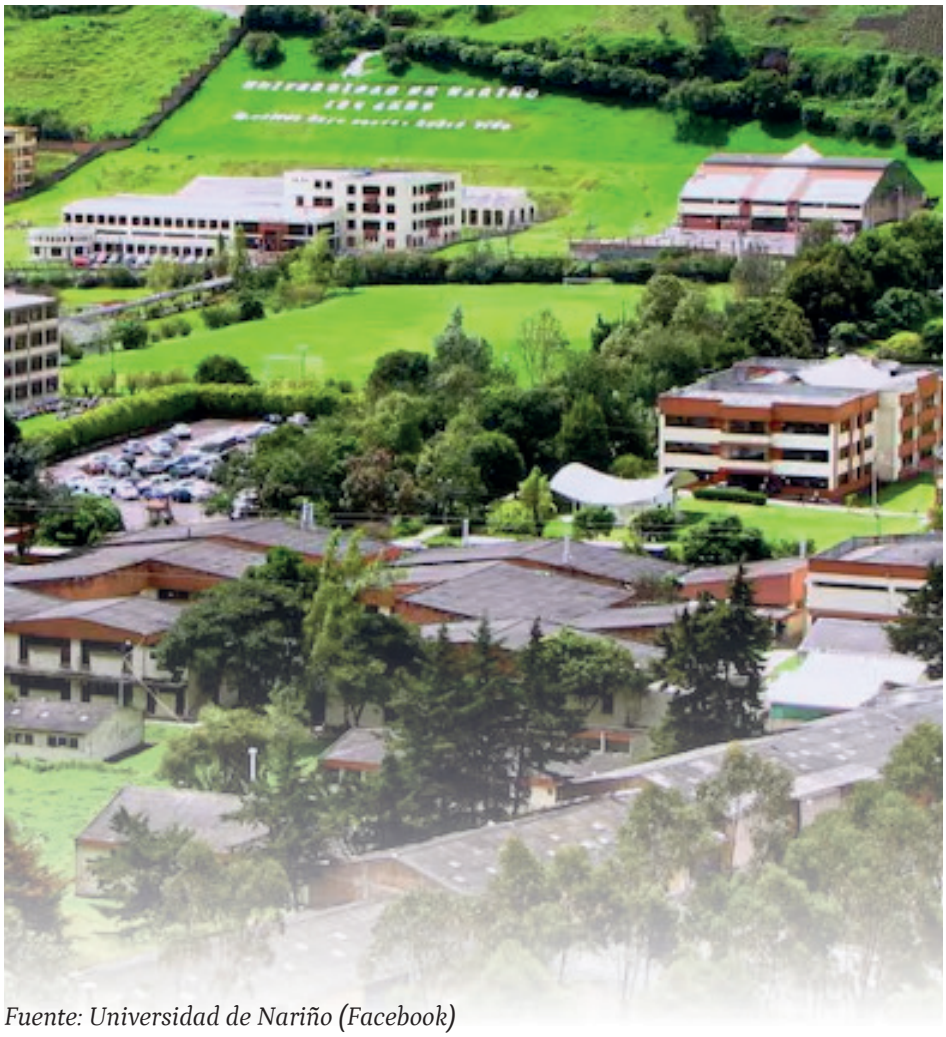
El estudio relaciona la formación de los docentes en el país en un periodo que se extiende desde los últimos treinta años del siglo XX hasta las primeras décadas del siglo XXI, años durante los cuales se propusieron cambios en el orden de la política educativa en las instituciones y en la formación de los docentes para los niveles de primaria y secundaria, con la pretensión de generar una dinámica tendiente a trastocar la práctica educativa tradicional del país e implementar reformas bajo el supuesto de modernizar la educación como aporte al desarrollo del país.

El trabajo desarrolla dos temáticas complementarias, la primera: " Tensiones por la modernización de la Educación en Colombia " hace referencia a los cambios que bajo la idea de modernización se llevaron a cabo en la organización de las Escuelas Normales, en las Facultades de Educación y su influencia en la formación de docentes

1 Doctora en investigaciones feministas egresada de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-España. Profesora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Miembro de número de la Academia Nariñense de Historia.

para los niveles de educación básica, secundaria y educación media; el segundo: " Injerencia extranjera en la formaciòn de docentes en Colombia y el currículo como estrategia de modernización y supuesto desarrollo 1970-2020" responde a la implementación del Currículo como el nuevo paradigma con su impacto en la organización de la educación en el país y por lo tanto en la formación de los docentes.

Palabras clave: docentes, currículo, movimiento pedagógico, maestro, normales.



Fuente: Universidad de Nariño (Facebook)

Introducción

El presente estudio cualitativo corresponde a un metaanálisis a partir de la revisión sistemática de trabajos realizados por investigadores de reconocido prestigio debido a su producción con investigaciones y publicaciones como artículos en revistas y/o libros, en torno a la temática central del trabajo.

Asimismo, se llevó a cabo la lectura y análisis de la normativa expedida a partir de Leyes, Decretos y Resoluciones emitidas por el Congreso de la República o por el Ministerio de Educación Nacional, según el caso, con el objetivo de establecer los lineamientos formales para orientar los cambios en la educación durante el período previsto.

Hace parte también del estudio las respuestas de los maestros y profesores universitarios del país a través del movimiento considerado de resistencia, crítico y propositivo a las políticas tanto del orden nacional como de las provenientes de organismos o misiones extranjeras que tenían como objetivo la implementación y adecuación del sistema educativo a planes de desarrollo establecidos por los diferentes gobiernos nacionales, se trata del Movimiento Pedagógico.

Antecedentes necesarios

En la formación de docentes en Colombia se resaltan dos momentos previos a los cambios y transformaciones dadas en torno a una idea que orientó tanto la educación como las propuestas presentadas para el desarrollo socioeconómico. Esta idea que recorre el tiempo de la investigación corresponde a la modernización.

En el siglo XX la formación de maestros en el país se remonta a lo expuesto en la Ley 39 de 1903 (26 de octubre) sobre Instrucción Pública, aprobada por el Congreso de la República y defendida por el Ministro de Instrucción Pública de la época Antonio José Uribe. Uno

de los puntos tratados en esta Ley corresponde a los criterios establecidos sobre la formación de maestros para la educación primaria:

> Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las Escuelas Primarias. Se procurará especialmente que estos alumnos de los establecimientos de enseñanza secundaria adquieran las nociones suficientes no solo en el orden moral e intelectual sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, al comercio a la agricultura que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se forman maestros prácticos, más que pedagogos eruditos. (Art. 15).

En cada capital de departamento se organizarán una Escuela Normal para varones y una para las jóvenes. Así mismo se determinó que la "Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica" (Art. 1º).

En lo fundamental, lo dispuesto por la Ley 39 de 1903 se mantuvo hasta mediados del siglo XX en coherencia con lo establecido y aprobado por la iglesia católica respecto a la educación en el país en cuanto a mantener instituciones separadas para cada uno de los géneros.

Con la expedición del Decreto 1955 de 1963 se hizo énfasis en la formación de maestros para la educación, así como en el fortalecimiento de las Escuelas Normales como centros para la formación de los maestros. Tal como lo menciona uno de los Considerandos del Decreto

> Que una de las necesidades inaplazables es la de acentuar el carácter profesional de la Escuela Normal para que pueda dar una mejor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental, en armonía con el sistema educacional del país.

Además, la norma insistió en los aspectos fundamentales para formar a los alumnos-maestros, se retoman dos: las Escuelas Normales, según el Decreto 1955 deben proporcionar, entre otros, formación profesional y formación científica. La profesional entendida como el conocimiento que deben proporcionar la formación en las ciencias y en las técnicas pedagógicas, psicológicas para desarrollar una práctica profesional de calidad.

Los Cambios

A mediados del Siglo la educación en el país entró en un proceso de cambios sucesivos con el objetivo de lograr las transformaciones consideradas necesarias para llevar a la sociedad colombiana hacia procesos de modernización.

En los años cincuenta, el gobierno contrató varias comisiones extranjeras con el objetivo de diagnosticar al país en su contexto socioeconómico, incluida la educación, el propósito era presentar propuestas para el cambio que se pretendía implementar. Parte de los procesos fueron dirigidos a cambios en la educación con preocupación especial sobre la formación de los maestros, con consecuencias directas en el rol del docente, que fue especialmente afectado.

Desde esa perspectiva, para Alberto Martínez estrategias como:

> la planeación, impactaron la sociedad en su conjunto y la educación en sus niveles micro a través del currículo y la evaluación. Teorías como el capital humano replantearon la valoración de lo económico en dirección a una nueva riqueza, el aprendizaje. Estrategias como el desarrollo impulsaron la expresión de una educación cada vez más transnacional y agenciada en rutas de modernización. Ninguna de estas líneas explica por sí misma la globalidad del cambio; sin embargo, creemos advertir en los in-

> tersticios de estos planos los lugares asignables ya no al maestro sino al docente, esa nueva función rastreable en la expansión de la escolarización. (Martínez B.:2016).

La nacionalización de la educación

Un primer cambio se dio al implementar una nueva normativa con el objetivo de nacionalizar tanto la educación primaria como a la educación secundaria, esto se oficializó con la *Ley 43 de 1975* a partir de la cual estos dos niveles de la educación pasaron a depender de la Nación en lo rizado por el gobierno relacionado con la financiación. A partir de esa norma la organización de instituciones educativas y el nombramiento de maestros debían ser autorizados por el Ministerio de Educación Nacional.

Para la ministra de educación de la época el manejo presupuestal de las instituciones y de los maestros era obsoleto; por lo tanto, para ella la nacionalización de la educación fue una decisión avanzada y un aporte a la modernización que requería la educación y la sociedad colombiana. La adopción de esta medida dio lugar a la organización de un Sistema de la Educación de carácter público que repercutió en varios aspectos, uno de ellos tuvo que ver con su incremento del acceso a la educación ya que:

> Desde comienzos de los años sesenta hasta mediados de los ochenta la escuela no paró de crecer, se incluyeron nuevos grupos de población que ingresaron en el esfuerzo de visibilidad de la escolarización: párvulos, niños, adolescentes, adultos, campesinos, indígenas, personas con necesidades especiales, etc. (Martínez Boom:2004; 133).

La nacionalización dio lugar a entender la educación como un sistema de carácter público; la escuela expansiva, expresión de Martínez Boom (2004) fue la puerta de entrada para implementar

la diversificación de la educación. La ampliación del servicio educativo exigió: por una parte, la organización de nuevos programas para atender estudiantes diversos; por otra, fue necesario crear los programas para la formación de los docentes que iban a atender los nuevos programas resultado de la diversificación

Con la expedición del Estatuto Docente en 1979 el título de maestro desapareció, el profesor pasó a ser un educador- Según el Decreto sobre Estatuto Docente, quienes ejerzan la profesión docente y se dediquen a enseñar en planteles oficiales o no oficiales, en adelante se denominará "genéricamente educadores ". El maestro pasó a ser una expresión del pasado.

La Renovación Curricular

En la década del 70, el gobierno colombiano a partir de la propuesta del proyecto multilateral de mejoramiento cualitativo de la educación de la OEA presentó un proyecto conocido como Renovación Curricular.

De hecho, esta propuesta de renovación afectó el Plan de Estudios que se llevaba en la preparación de los docentes tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación con efectos que trastocaron el sentido del ser maestro en los niveles de básica primaria.

Para Alfonso Tamayo (2006) el maestro pasó a ser un simple "administrador de currículo", pensado, organizado e impuesto por "los técnicos del Ministerio de Educación" quienes obsesionados por el cumplimiento de "objetivos instruccionales", negaban la voz y el pensamiento a los maestros, redujeron el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos "observables" predeterminados por la tecnología educativa y el diseño instruccional (TEYDI) además, centraron la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos.

Los cambios realizados en el plan de estudios redujeron el espectro disciplinar y la desaparición de la pedagogía en la formación de los docentes. Entonces, la preparación y la capacitación de los docentes,

> Se hará en función del proceso educativo del alumno, por lo cual la estructura de los programas curriculares tanto para la formación como para la capacitación de docentes deberá responder a la estructura de los programas curriculares para los alumnos. Artículo 22. La capacitación y actualización hacen parte del ejercicio docente y tendrán por objeto asegurar el rendimiento escolar y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. Decreto 1479).

Los nuevos cambios en la formación de docentes

En 1994 se aprobó la Ley General de Educación, Ley 115 con sus decretos reglamentarios con la participación de los maestros quienes presentaron un Proyecto de Ley que regula la formación de docentes, determina que las instituciones formadoras de educadores son las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una Facultad de Educación u otra unidad académica dedicada a la formación profesional y la actualización de los educadores. Otras instituciones que cumple con esta función son las Escuelas Normales.

La formación de educadores tendrá como fines generales:

a.) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
b.) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
c.) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
d.) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

De acuerdo con lo que establece la Ley 115, la formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

Los programas para ascenso en el escalafón docente deberán ser ofrecidos por una institución de educación superior o, al menos, estar bajo su tutoría. Estos programas deben estar relacionados con las áreas de formación de los docentes o ser de complementación para su formación pedagógica.

En cada departamento y distrito se creará un comité de capacitación de docentes bajo la dirección de la respectiva Secretaría de Educación al cual se incorporarán representantes de las universidades, de las facultades de educación, de los centros experimentales piloto, de las escuelas normales y de los centros especializados en educación. Este comité tendrá a su cargo la organización de la actualización, especialización e investigación en áreas de conocimiento de la formación pedagógica.

Las Escuelas Normales

Los cambios en la formación de maestros se presentan en un contexto de cambio político en el país, con la aprobación por una Asamblea Nacional de una nueva constitución política en 1991, después de 105 años de duración de la constitución promulgada a finales del siglo XIX en un contexto político conservador y católico.

Un punto central de la reforma modernizante de la educación se ubicó en la reestructuración de las Escuelas Normales; el país traía escuelas de carácter urbano y rural, con la reforma las normales pa-

saron a ser Escuelas Normales Superiores. Según lo estableció el Decreto 2903 de 1994:

> Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas se denominará Escuela Normal Superior y formarán docentes para que presten servicios en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria" (Artículo 1)

Esa determinación trajo como consecuencia dos aspectos fundamentales en la formación de docentes; por una parte, se formalizó el nivel de educación preescolar que va exigir formación de maestros especiales. Los nuevos maestros trabajarán como docentes únicamente en el nivel de preescolar y en el de básica primaria.

Las Escuelas Normales Superiores, debidamente reestructuradas, pueden prolongar los estudios por dos años en lo que se vino a denominar "Ciclo Complementario de Formación Docente".

Las Escuelas Normales Superiores se pueden vincular a una universidad que tenga Facultad de Educación o a una unidad formadora de docentes en la universidad mediante convenio. En este caso, el convenio debe incluir la aceptación y validación de las temáticas de las materias realizadas en el ciclo complementario de la normal para ser reconocidas.

La misión de las Escuelas Normales Superiores es: "Formar educadores de reconocida idoneidad ética moral y pedagógica, con base en las reales necesidades de las comunidades, del desarrollo nacional y regional, de acuerdo con los avances del conocimiento..." (Decreto 2903, Artículo 3)

Las Escuelas Normales que no se reestructuren se deben transformar en instituciones educativas "con un Proyecto Educativo Institucional para la educación por niveles y grados y, preferiblemente para la educación media y técnica" (Decreto 2903, Artículo 1).

Para quienes finalicen y aprueben el nivel de educación media en las Escuelas Normales Superiores se les expedirá el título de bachiller y quienes finalicen y aprueben el ciclo complementario de formación docente se les otorgaba el título de Normalista Superior.

A los bachilleres, el título de bachiller expedido por una normal superior, no los autorizaba para ejercer la docencia; este es exclusivo para los normalistas superiores que cursaron el ciclo complementario.

Los programas de formación de educadores ofrecidos en las Escuelas Normales Superiores debían incluir en su Plan de Estudios:

> Núcleos del saber cómo: la educabilidad del ser humano atendiendo a los procesos de desarrollo personal, cultural así como las posibilidades de formación y aprendizaje; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad; el currículo la didáctica la evaluación el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación y el dominio de una segunda lengua; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, su interdisciplinariedad; las realidades y tendencias sociales y educativas; la dimensión ética cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas en el proceso de relación pedagógica.(Decreto 3012, Artículo 4°)

Para que las Escuelas normales mantuvieran el carácter de Escuelas Normales Superiores con sus dos años de ciclo complementario, tuvieron que vincularse a una universidad con facultad de educación o una unidad formadora de docentes en la universidad mediante convenio.

El convenio entre las Escuelas Normales y las Facultades de Educación debía incluir la aceptación y la validación de las temáticas de las materias realizadas en el ciclo complementario de la normal. Esto fue una de las exigencias de profesores y directivos de las Normales,

de tal manera que los estudiantes normalistas superiores, después de dos años, cuatro semestres de estudio, pudieran ingresar a quinto semestre en un programa de Licenciatura en la Universidad.

El Ciclo Complementario

El programa de formación complementaria que ofrezca una Escuela Normal Superior debe cumplir con una serie de requisitos de tal manera que garantice una formación integral y de calidad para los futuros maestros de primaria y preescolar. Una condición es la de estar incorporado al Proyecto Educativo Institucional – PEI - teniendo como referentes los siguientes principios pedagógicos en el diseño y desarrollo de su propuesta curricular y plan de estudios:

1. La educabilidad. El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje.
2. La enseñabilidad. La formación complementaria debe garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria.
3. La pedagogía. Entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos.
4. Los contextos. Entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados.

Además, el programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior debe cumplir las siguientes condiciones básicas de calidad:

1. Programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria.
2. Propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas.
3. Innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo.
4. Espacios de proyección social que vinculen a la escuela normal superior con su entorno.
5. Personal docente y directivo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria.
6. Medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje.
7. Infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes, acordes con la estrategia pedagógica y el contexto.
8. Autoevaluación en coherencia con el plan de mejoramiento.
9. Plan de seguimiento a egresados.
10. Prácticas docentes en el proceso de formación complementaria.
11. Contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria.
12. Modalidades de atención educativa a poblaciones de que trata el Título 1I1 de la Ley 115 de 1994, en el plan de estudios de la formación complementaria.
13. Estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos financieros para el programa de formación complementaria.

Con el fin de facilitar el futuro reconocimiento por parte de las instituciones de educación superior, de los saberes y las competencias desarrolladas por los educandos dentro del programa de formación complementaria, el plan de estudio de éste deberá estructurarse en créditos académicos.

Las Facultades de Educación

En Colombia las Facultades de Educación datan del año 1932, con la organización de la primera Facultad de Educación en la Universidad Nacional de Colombia, en ese entonces, el objetivo era formar a los docentes para el nivel secundario, actualmente, se los forma para los niveles de educación secundario y medio. El título que otorgan es el de Licenciado/a.

En la actualidad la formación de Licenciados/ as está regulada por la Resolución 18583 de 2017 (del 15 de septiembre) que determina las condiciones de calidad para su formación.

Es de aclarar que todos los programas de formación de docentes, tanto los programas de las Escuelas Normales Superiores, como los de las Facultades de Educación, deben estar autorizados por el Ministerio de Educación que les otorga el Registro Calificado como condición necesaria que los certifica y sin el cual no pueden iniciar labores. Así mismo, deben llevar a cabo procesos de autoevaluación, de mejoramiento y cualificación para lograr la acreditación de alta calidad.

Los títulos que pueden otorgar los programas de formación de docentes en las Facultades de Educación deben corresponder a los detallados en la tabla 3.1 y 3-2:

Tabla 3.1 *Licenciaturas disciplinares asociadas a las áreas obligatorias y fundamentales*

Denominación	Área Obligatoria y Fundamental
Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental Licenciatura en Ciencias Naturales Licenciatura en Física Licenciatura en Química Licenciatura en Biología	Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Licenciatura en Ciencias Sociales Licenciatura en Historia Licenciatura en Geografía Licenciatura en Ciencias Económicas y Políticas	Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia
Licenciatura en Educación Artística Licenciatura en Artes Licenciatura en Arte Dramático Licenciatura en Artes Escénicas Licenciatura en Artes Plásticas Licenciatura en Artes Visuales Licenciatura en Danza Licenciatura en Música	Educación Artística y Cultural

Tabla 3.2 *Licenciaturas disciplinares asociadas a las áreas obligatorias y fundamentales*

Denominación	Área Obligatoria y Fundamental
Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes Licenciatura en Educación Física y Deporte Licenciatura en Educación Física Licenciatura en Deporte Licenciatura en Recreación	Educación Física, Recreación y Deportes
Licenciatura en Educación Religiosa Licenciatura en Teología	Educación Religiosa
Licenciatura en Filosofía Licenciatura en Filosofía y Letras Licenciatura en Ética y Valores	Educación en ética y Valores Humanos

Denominación	Área Obligatoria y Fundamental
Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana Licenciatura en Literatura Licenciatura en Español y Filología Licenciatura en Español e Inglés Licenciatura en Lenguas Modernas Licenciatura en Lenguas Extranjeras Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras Licenciatura en Filología e Idiomas Licenciatura en Bilingüismo	Humanidades, Legua Castellana e Idiomas Extranjeros
Licenciatura en Matemáticas	Matemáticas
Licenciatura en Tecnología e Informática Licenciatura en Tecnología Licenciatura en Informática Licenciatura en Diseño Tecnológico Licenciatura en Electrónica	Tecnología e Informática

Fuente: Resolución 18583 de 2017, Artículo 2º.

La institución de educación superior deberá hacer explícitos los fundamentos teóricos, así como los lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se realiza el diseño curricular de sus programas de Licenciatura, señalando un propósito y un perfil de formación que posibiliten el cumplimiento de los parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad para que sus egresados, una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, sean capaces de garantizar la calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas, dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático.

El currículo debe garantizar, igualmente, componentes formativos y espacios académicos dedicados a la investigación y a la práctica pedagógica. Adicionalmente, debe comprender los siguientes cuatro componentes que deben desarrollarse articuladamente:

1. Componente de fundamentos generales.
2. Componente de saberes específicos y disciplinares.

3. Componente de pedagogía.
4. Componente de didáctica de las disciplinas.

Teniendo en cuenta la autonomía universitaria, consagrada por la Constitución de 1991, cada institución podrá determinar las competencias o aspectos asociados para el desarrollo de estos componentes.

La práctica pedagógica

Es una actividad fundamental en los programas para la formación de docentes y es independiente del nivel a que haga referencia ya sea Normalista o Licenciado. Según la Resolución 18583 de 2017, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, la práctica pedagógica en la formación de Licenciados se entiende como: "Los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Es el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones." (Art. 2º, Parágrafo 3.2)

En la formación de educadores, la práctica pedagógica debe estar organizada de tal manera que ofrezca experiencias a los estudiantes, conocer, comprender las dinámicas que se puedan presentar en "diversos ambientes de aprendizaje, en el aula y en su contexto, para reconocer las diferencias y modalidades de la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos y asociarla con el campo de formación y la disciplina que se enseña."

Como correlato de lo anterior, la práctica pedagógica debe contemplar el desarrollo de experiencias formativas que involucren tanto lo relacionado con la actividad docente en el aula, como el diseño del proyecto educativo institucional, del manual de convivencia, además los proyectos de carácter transversal o la formación específica en ambientes comunitarios.

Para obtener, renovar o modificar el registro calificado, las instituciones de educación superior deben demostrar la celebración de convenios con instituciones educativas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, o contar con escenarios propios para el desarrollo de dichas prácticas; es decir, escuelas, colegios o institutos adscritos a las universidades como espacios formativos pertinentes y relacionados con el futuro desempeño profesional y laboral de los licenciados.

En la formación de docentes y dada la importancia que para tal fin tiene la práctica pedagógica, su organización requiere de un porcentaje alto de los créditos presenciales del plan de estudios del programa académico, los cuales se pueden desarrollar en escenarios y actividades que posibiliten diversos tipos de práctica, según la Resolución 18358:

a.) La contextualización y reconocimiento de los procesos formativos que se desarrollan en diversos escenarios y proyectos educativos.
b.) Los procesos de conceptualización y análisis de la práctica pedagógica y educativa.
c.) La sistematización de las experiencias de la práctica pedagógica y educativa.
d.) La evaluación y formulación de transformaciones que cualifiquen las prácticas pedagógicas y educativas.
e.) El diseño de ambientes de aprendizaje incluyentes sustentados en referentes pedagógicos, disciplinares y didácticos.
f.) El análisis y cualificación de procesos de organización, gestión y

administración de instituciones educativas.

g.) La comprensión y transformación de ámbitos educativos no formales y de organizaciones comunitarias y sociales.

h.) Apropiación y uso pedagógico de mediaciones educativas propias de la educación abierta y a distancia, con el uso de medios masivos de comunicación y tecnologías de la información y la comunicación.

i.) El ejercicio docente basado en la conceptualización en torno a los procesos pedagógicos en instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional." (Art. 2º. Parágrafo 3.2).

La anterior normativa relacionada con la formación de docentes, facilita una visión global de los elementos de calidad que deben contemplar los programas cuyo objetivo es preparar a quienes van a asumir la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. Esto justifica los requisitos de calidad que deben demostrar los programas para solicitar un registro calificado inicial o de renovación.

El Movimiento Pedagógico

Desde los años 80 surgieron en el país grupos de investigación conformados por profesores universitarios con interés y preocupación por los asuntos de la pedagogía y de la enseñanza. Uno de los grupos denominado "Historia de la práctica pedagógica en Colombia" dirigido por Ola Lucía Zuluaga, con participación de Alberto Echeverry, los dos profesores de la Universidad de Antioquia; Alberto Martínez Boom de la Universidad Pedagógica Nacional; Humberto Quiceno, Oscar Saldarriaga y Estela Restrepo de la Universidad del Valle. Un grupo con alta producción intelectual rescata la pedagogía y al maestro. Otro de los grupos fue el conformado por profesores de la Universidad Nacional del Dr. Federici, coordinado por el profesor Antanas Mockus.

Las pretensiones del Estado de controlar la práctica pedagógica, a través de una reforma curricular que desalojaba a los maestros de su saber, violentaba la autonomía y la libertad de cátedra y uniformaba las prácticas pedagógicas bajo los parámetros de la tecnología educativa, condujo a que en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), realizado en 1982, en la ciudad de Bucaramanga, capital del Departamento de Santander, los profesores propusieran la organización de lo que se va a denominar: Movimiento Pedagógico para recuperar el sentido del ser maestro sobre la base de redimir la pedagogía como el saber que le da identidad profesional.

El Movimiento Pedagógico promueve, además el liderazgo social y político de los maestros, la participación en política, la dignificación de la profesión docente, la articulación con las comunidades educativas y académicas. En este sentido, defendió el enfoque tridimensional de la cuestión del maestro: como trabajador de la cultura, profesional e intelectual de un saber específico, trabajador organizado sindicalmente que lucha por reivindicaciones económicas, sociales y laborales y como ciudadano protagonista y gestor de la participación política que asume un liderazgo social y político.

Sobre la base de estos lineamientos fundamentales el Movimiento Pedagógico emprendió la realización de esta iniciativa intelectual y social que quizá constituye el acontecimiento histórico de los maestros colombianos en las últimas décadas. Son muchos los logros y conquistas del Movimiento Pedagógico que merecen destacarse: el debate nacional en torno a la reforma de la educación y la enseñanza; la discusión y elaboración de la Ley General de la Educación; la publicación de la revista Educación y Cultura, que llega al histórico número 50; el protagonismo nacional en La defensa de la educación pública, la reflexión teórica y pedagógica, el surgimiento de las experiencias pedagógicas alternativas, el esfuerzo por la innovación educativa y la conformación de un incipiente campo intelectual de la educación. El entusiasmo por el saber fue el siglo distintivo

de la etapa inicial de promoción y difusión y el posterior proceso de consolidación y ampliación. El que los maestros hayan logrado colocar entre sus preocupaciones el problema del conocimiento, su quehacer específico, la discusión sobre las orientaciones educativas y el porvenir de las escuelas, representa de hecho un acontecimiento histórico. Ahora bien, es preciso reconocer la diversidad de dificultades, ambigüedades, altibajos, conflictos, flujos y "recaídas". En ningún momento ha sido un "movimiento uniformemente acelerado", por el contrario, es preciso reconocer la existencia de una serie de tensiones y limitaciones. Algunas de ellas, evidentemente, están referidas al sistema educativo nacional, a la práctica cultural, a las tradiciones y a la ideología imperantes y otras que obedecen a factores internos provenientes de las incomprensiones y los reduccionismos.

Según Álvaro Acevedo Tarazona (2013) el movimiento de los docentes "rescató a la Pedagogía como saber que se conforma por el cruce de las ciencias y las artes, en oposición al modelo curricular y administrativista de la educación en el que predomina la técnica y la ley, en lugar del reconocimiento de la complejidad que se da en el encuentro con el otro..."

La contribución fundamental del Movimiento Pedagógico, en tanto movimiento social, a la educación colombiana, está en haber colocado la educación en la esfera de lo público, construyendo un amplio debate sobre el hecho educativo y pedagógico, debate que adquiere concreción en la Ley General. En este sentido, ha contribuido a ubicar la educación como un elemento central en el tejido social, así no se haya logrado aún configurar una mentalidad política en nuestras clases dirigentes sobre el hecho educativo (esta es una de nuestras tareas de largo plazo). Por otro lado, todo este proceso ha contribuido a la configuración de personajes y debates públicos que avanzan en la creación de comunidades de pensamiento y acción educativa, que incluso en algunos casos, han tenido resonancia internacional.

"De igual manera, el Movimiento Pedagógico logró que el magisterio se fuera transformando en la visión de sí mismo, pasando de la imagen del simple asalariado o del propicador de diseños realizados por otros (currículo a prueba de maestros), hacia asumirse como un actor que libra luchas diversas para alcanzar un carácter diferente en su estatuto profesional en referencia con múltiples y variados procesos pedagógicos que surgen desde las más diversas concepciones." (Gantiva, 1984).

Referencias

Leyes

Congreso de Colombia. Ley 39 de 1903 (26 de octubre). *Sobre Instrucción Pública. Diario Oficial No. 11. 931de 30 de octubre de 1903.*

Congreso de Colombia. LEY 43 DE 1975 (11 de diciembre).

Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994 (febrero 8). *Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.*

Decretos:

Decreto 1955 de 1963 (2 de septiembre) *En: Diario Oficial Número 31190, miércoles 25 de septiembre de 1963.*

Decreto 1419 de 1978 (17 de julio). *Por el cual se señalan las normas orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.*

Decreto 2277 de 1979 (14 de septiembre). *Estatuto Docente. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.*

Decreto 2903 de 1994 (31 de diciembre). *Por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.*

Decreto 3012 de 1997 (19 de diciembre). *Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.*

Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998. *Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.*

Decreto 4790 de 2008 (19 de diciembre). *Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.*

Resolución 505 (1 de febrero de 2010). *Por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.*

Resolución 18583 de 2017 (15 de septiembre). *Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.*

Acevedo Tarazona, A. (2013). Huellas, Resonancias y Lecciones del Movimiento Pedagógico en Colombia. *Revista Praxis & Saber, 4*(8), 63-85.

Gantiva, J. (1984). Orígenes del movimiento pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, Bogotá – Colombia.

Guzmán Baena, W. (2012). Planes de desarrollo en el sector educativo en Colombia. *Revista Paideia Surcolombiana,* (17), 167-189.

Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. Revista Historia de la Educación Colombiana, 23(23), 75–117.

Llanos Ayola. R. J. y Alfonso Garzón, L. E. (2017). La modernización de la educación en Colombia: Retos y posibilidades. *Dialogus*. http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3261309004/html/

Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa, 1*(45), 34 - 49.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina.* Barcelona: Anthropos.

Martínez Boom, A., Noguera, R., Carlos, E, Castro, J. O. (1988). Reformas de la Enseñanza en Colombia: 1860 – 1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular. *Revista Educación y Cultura*, (15).

Martínez Guerra. O. R., Herrera. B. (2002). *Rosemary. Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Cuccículo, Evaluación y Promoción de los Educandos y Evaluación Institucional*. Ministerio de Educación Nacional.

Tamayo Valencia, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de loa Maestros con la Pedagogía). *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 24*,102 –113.

CAPÍTULO 4.

EL CURRÍCULO COMO UN DISPOSITIVO PARA LA INJERENCIA EXTRANJERA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA, 1970-2020

Ana Barrios Estrada

Resumen

Se presentan los resultados del metaanálisis realizado en diferentes fuentes bibliográficas y políticas educativas, que tratan sobre la formación de docentes en Colombia entre 1970 y 2020, específicamente se focaliza en el currículo y su incursión en el sistema educativo que desplaza a la pedagogía como saber central de los docentes. Es así que en la década del 70 se afianza el currículo técnico – instrumental en la formación docente, en la década del 80 se siguieron directrices internacionales para la renovación curricular; no obstante, a pesar de los cambios y optimismo que suscitó la nueva Constitución y las Leyes de educación en la década del 90 y al inicio del nuevo milenio, se fortaleció el currículo técnico con los estándares y las competencias para que persista el desplazamiento de la pedagogía en la formación y ejercicio profesional de los docentes. Situación que lleva a una permanente resistencia por parte de las agremiaciones de educadores, los investigadores y profesores de

las universidades, como es el Movimiento Pedagógico, orientado a establecer un pensamiento pedagógico a partir del cual se pueda organizar la educación en Colombia, este alcanzó el punto más alto de su poder político con la promulgación de la Ley 115, General de Educación; no obstante, en las políticas educativas se mantienen vigentes el currículo y las competencias como discurso y prácticas hegemónicas de injerencia extranjera que se introducen en la formación docente, ejerciendo un poder desde el interés técnico, que sustenta la calidad de la educación.

Introducción

En este estudio se tomó como periodo de observación los años de 1970 a 2020 para analizar los trabajos realizados por investigadores y publicados como artículos y/o libros, así como las políticas educativas, que han orientado y orientan la formación de docentes en Colombia, a través de las Constituciones, Leyes, Decretos y Resoluciones.

Con tal propósito, se realizó la búsqueda de fuentes con las palabras clave: "Estado del arte formación docente Colombia" en Redalyc, Scielo, Google Académico, se consideró la restricción temporal para la búsqueda acordada en las reuniones del Grupo REDO[2]. Así, se revisaron los títulos encontrados, se incluyeron aquellos que se referían a los cambios en la educación y las políticas educativas sobre la formación del docente de educación primaria y secundaria (Básica en Colombia) que se encontraban de preferencia como estados del arte o resultados de investigaciones. Con estos criterios se dio paso a esta investigación documental, específicamente al metaanálisis de corte cualitativo que se apoyó en el análisis de contenido y en la identificación de grandes hitos en la formación de docentes que se analizaron, comprendieron y ubicaron en contextos sociales, históricos, culturales y económicos específicos.

La selección de fuentes incluyó exclusivamente documentos referidos a Colombia, de autores reconocidos en este país, por sus aportes en el campo de la formación de docentes, así como autores de estados del arte que hacen revisiones y análisis de las políticas educativas que forman parte de investigaciones doctorales.

2 Red Académica Internacional Docente- REDO, entre seis países de Iberoamérica: Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, España, México, que lidera el primer proyecto de investigación en cooperación, denominado: "Formación inicial de los docentes en el ámbito Iberoamericano, 1970-2020"

Los resultados del metaanálisis realizado en diferentes fuentes bibliográficas y políticas educativas sobre la formación de docentes en Colombia entre 1970 y 2020, muestran señales de cambios asociados a exigencias de orden internacional que han llevado a la toma de decisiones por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), entidad del Estado colombiano encargado de la educación, unas veces con la participación de redes o grupos, otras con élites restringidas y muy pocas, con la concertación con la sociedad civil, aportaciones que direccionan el sistema educativo colombiano, como lo sustentan en sus estudios: Álvarez (2020); Cardona, Ochoa, Cataño, Grisales, Valencia & Villegas (2020); Becerra (2019); Barrios (2014); Aristizábal, Muñoz, Tosse, Fayad, Fernández, Pinillos, Bolaños (2008); Aristizábal, Fernández, Muñoz y Tosse (2012); Aristizábal (2012, 2014); Camacho, Martínez y Pedraza (2014); Blasco (2010); Herrera y Acevedo (2004), entre otros.

Es así, que se encuentra como los cambios educativos en el país no obedecen a sus propios desarrollos históricos, ni a las decisiones que se toman y expresan en las políticas educativas, sino que responden a "fundamentos, criterios y posturas que presentan organismos internacionales con influencia en los sistemas educativos" como lo expresa Cardona et al. (2020, p. 26795) y se pueden considerar como dispositivos, dado que: a esto se suman, según Cardona et al. (2020) las influencias de los subsistemas políticos internos, que según su filiación política y la fuerte incidencia de la iglesia, pueden explicar los cambios en la educación colombiana y en la formación docente, a partir de reformas educativas que han determinado unas características específicas, asociadas a los desarrollos históricos, a las condiciones económicas, a los niveles de participación y acuerdos que se concertaron entre agremiaciones de docentes, la sociedad civil y quienes toman las decisiones de políticas públicas en educación, con una explícita injerencia extranjera.

Como lo expone Aristizábal (2014, p. 85):

> Está ampliamente documentado por diferentes autores (Martínez Boom, 1994; Noguera, 1995; Aristizábal, 2008 y 2012; Lago *et al*., 2014), que el campo del currículo, como teoría y como práctica, se instaló en Colombia fruto de una estrategia de internacionalización que arrancó con la reunión de Punta del Este-Uruguay en 1961 y se desplegó a través de sucesivas reuniones de los Ministros de Educación de América Latina, bajo la impronta de dos conceptos clave: desarrollo y planeación.

De esta reunión en Punta del Este surge, según Guerrero (2002) la "Alianza para el Progreso", plan educativo integral para prestar ayuda técnica a los países de Latinoamérica, por parte de Estados Unidos de Norteamérica, con planteamientos ideológicos de la economía, la política y la cultura que responden a los planes de este país de fortalecer su poder y los lazos de dependencia.

El devenir de la formación docente antes de la década del 70

En el caso de Colombia, antes de abordar el análisis de la década del setenta es necesario presentar algunos acontecimientos que, desde décadas anteriores, inciden en el devenir de la formación docente, como hechos que definen la orientación de los años siguientes. Es así que, desde la década del cincuenta, se empezó a mencionar el término "currículo" en reuniones de ministros que intentaban responder a las directrices de planeación educativa como una posibilidad para el desarrollo económico desde una concepción utilitarista y pragmática orientada hacia la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos orientados a la productividad en términos económicos.

Al respecto, Aristizábal (2014, p. 83-84) afirma:

> Sospechosa y persistentemente, desde la segunda mitad del siglo XX, ha venido ocurriendo que se considere al currículo y su

> campo de acción, a través de una visión reducida, técnica e instrumental que lo sitúa exclusivamente en la selección de contenidos para ser incluidos en una malla curricular que se vuelve compartimentación o fragmentación del conocimiento y de la cultura. Esta inveterada práctica institucional, en todos los niveles del sistema educativo, se ha enquistado profundamente, muy a pesar de los muchos intentos de comunidades académicas por situarse en otro lugar y otras concepciones.

Es necesario recordar que, el currículo tiene sus orígenes en la corriente anglosajona como parte de las políticas de control e imposición del "instrumento de eficacia social; es decir, una estructura organizativa impuesta por las autoridades educativas para "ordenar" la conducta de la escolaridad" como lo manifiesta Angulo (1994) (Citado por Aristizábal et al. 2008, p.28) que se desplegaron en América Latina, por parte de Estados Unidos de Norte América e irrumpieron como teoría curricular en Colombia.

Según Aristizábal (2012, p. 29) se entiende por *teoría curricular:*

> Al conjunto de modelos, concepciones, estrategias, instrumentos, prácticas, procedimientos, técnicas que irrumpieron en nuestro país a través del concepto de currículo, acuñado como campo de discursos y prácticas ... que hicieron presencia en Colombia a través de la divulgación de obras como *Principios Básicos del Currículo* de Tyler (1986) y *Desarrollo del Currículo (Teoría y Práctica)* (1962/1991) de Taba, las cuales se distribuyeron como conocimiento válido a través de la "capacitación" de muchos expertos de algunas de las principales universidades del país en sus facultades de educación

Otro acontecimiento de esta etapa previa, a los años 70 es la presencia de una tendencia universalista enfocada en la planeación, con la creación de una "Oficina Sectorial de Planeación Educativa en el

Ministerio de Educación que desde ese momento se encarga de los planes de desarrollo del sector educativo" (Ramírez, 2006), así se registra el Plan Integral para la Educación Superior que toma como referente el Informe de Atcon (1967), un asesor enviado a América Latina por la Alianza para el Progreso en 1961. Asimismo, hacia 1969 se registró el Informe de Rockefeller[3].

Esta Oficina realizó múltiples "diagnósticos y análisis de factibilidad orientados a la adecuación de la estructura nacional a las exigencias y condiciones del desarrollo mundial" según (Martínez Boom, 1988). Tendencia que se ha mantenido en el tiempo y permite a Herrera y Acevedo (2004) realizar un balance de la política educativa colombiana a partir de los planes del periodo 1970 - 2002, orientados desde una mirada económica con repercusiones en el sistema educativo que llevan a los autores a reflexionar sobre la "mercantilización de la política educativa en Colombia" (p.1).

Así mismo, en esta década previa a los años 70, la Misión Pedagógica Alemana propuso una reforma por objetivos a la enseñanza, como resultado de los diagnósticos realizados. Reforma que se complementa, como lo manifiesta Becerra (2019) con el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA en la década del setenta, "cuyo enfoque teórico y metodológico fue el diseño instruccional que proponía un currículo y un plan de estudios administrado por el Estado" (p.85), que además, traía una concepción de la educación articulada al "desarrollo" apoyada en la capacitación para la producción económica que privilegiaba la instrucción y el adiestramiento, según Martínez Boom (1988) (Citado en Cardona et al., 2020).

3 Según Yarce (2002, p. 160) Citado por Aristizábal (2012), la pretensión de estos informes era la modernización de la universidad latinoamericana, su orientación al mercado del trabajo, la despolitización de los estudiantes y la búsqueda de criterios para su selección, así como también la actualización administrativa institucional.

En este contexto, el magisterio colombiano se organiza en 1969 en la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), que congregó inicialmente a los profesores de enseñanza primaria y después pasó a representar a los docentes de todos los grados de enseñanza, que entre 1975 y 1980 junto a algunos investigadores y profesores universitarios del centro y de las regiones del país, dan vida al Movimiento Pedagógico que se constituye en un Movimiento, sin precedentes en la historia de la pedagogía latinoamericana, por ser un encuentro de los maestros con su saber, que es la pedagogía (Rodríguez, 2002), que retoma ciertos elementos del pasado histórico más inmediato, con el interés de rescatar la pedagogía, su historia y los grandes pedagogos. Así como para liberar la educación, el maestro y la escuela de los modelos industriales (administrativos y curriculares) basados en el concepto de sistema y en el orden de la norma.

Por su parte, el Estado colombiano se compromete, en términos estructurales, con la política educativa y asume la responsabilidad en lo que respecta a su financiación, al promulgar primero la *Ley 111 de 1960*, que nacionalizó la escuela primaria y, luego, la *Ley 43 de 1975* que nacionalizó la escuela secundaria dando inicio al proceso de modernización del sistema educativo y a que el Estado colombiano se encargará de la cualificación y capacitación del docente que es reconocido como un funcionario, como lo expresa Becerra (2019).

Afianzamiento del currículo técnico – instrumental en la formación docente, década del 70

En esta década se generalizó en Colombia un modelo curricular que respondía a la intención explícita de sistematizar, globalizar y homogeneizar las actividades educativas en el país. Tales propósitos se plantearon claramente en los decretos 088/76, 1419/78, 080/80 y 1002/84 que se describen en los siguientes párrafos y en el apartado que corresponde a la década del 80.

El Decreto 088 de 1976 reestructuró el Sistema Educativo Colombiano y trajo consigo lo que se denominó renovación curricular, se realizó una aplicación experimental en el marco de la reforma curricular de la tecnología educativa que según Martínez Boom (1988) correspondía a una estrategia para optimizar los mecanismos de diseño, administración y evaluación del currículo concebida para proyectos internacionales de desarrollo, este fue complementado con el Decreto 1419 de 1978, "que actualizó el concepto de currículo de acuerdo con los intereses económicos de la época, en el que la tecnología educativa se constituyó en una posibilidad", con este Decreto "se pasa, de manera paulatina, de la tecnología educativa a la tecnología instruccional", que es asumida por las principales universidades formadoras de maestros y sus Facultades de Educación, como lo afirma Becerra (2019, p. 85-86).

Es así que, con estos decretos, el maestro quedó reducido a ser un simple ejecutor, sin mayor reflexión, de lo que otros "expertos" habían programado desde arriba, una realidad que afectó la práctica pedagógica en Colombia durante las décadas de 1960 y 1970 del siglo XX, dando lugar a la dependencia y la despedagogización en este periodo, como lo expresa Aristizábal (2012, p.30) "son pocos los documentos escritos por docentes que den cuenta de una producción teórica importante alrededor de su propio saber".

Desde 1975 en Colombia la estrategia de Renovación Curricular que prometía una educación de calidad, veinte años después se encuentra lejos de alcanzar la gratuidad, obligatoriedad y universalidad en la educación, como lo manifiestan Aristizábal et al. (2008) quienes documentan una problemática asociada al "lugar de la pedagogía como saber en la educación colombiana, en medio de las concepciones sobre currículo y lo curricular que se introdujeron entre 1960 y 1975" (p.12) tanto en las instituciones educativas de los diferentes niveles, como en las organizaciones gubernamentales.

Estos acontecimientos fueron concomitantes con las luchas sindicales que hicieron por primera vez visible al magisterio como un actor de la vida social y política del país, como se evidencia en el Estatuto Docente promulgado mediante el Decreto 2277 de 1979 vigente hasta la actualidad, el cual regula la vida laboral de la carrera profesional de los docentes, así este Estatuto creó una condición de funcionario calificado que merecía una regulación especial como parte del sistema normativo para la administración, clasificación y promoción del personal docente, este incluye un escalafón docente unificado, la profesionalización del magisterio y la nivelación de salarios. Así se experimentó el fortalecimiento y organización de las agremiaciones de maestros con implicaciones en la regulación del campo laboral y con el posicionamiento de las directivas sindicales que vieron la necesidad de profundizar sobre la educación y la pedagogía para orientar una respuesta colectiva a las reformas antes descritas, como lo manifiesta Becerra (2019).

De esta forma, acontece la década del 70, con evidencias de la injerencia extranjera en las políticas que definieron la formación de docentes en Colombia y con el afianzamiento de la planeación, diseño, administración y evaluación del currículo desde un enfoque de tecnología educativa e instruccional, que menoscaba la pedagogía y al que se opone el Movimiento Pedagógico, con la intención de liberar la educación, el maestro y la escuela, de los modelos de planeación, administrativos y curriculares, como lo referencia Barrios (2014).

Directrices internacionales para la Renovación curricular en la formación docente- década del 80

En la década del 80 se generalizó en Colombia el modelo de Renovación curricular que pretendía sistematizar, globalizar y homogenizar las actividades educativas en el país, mediante el Decreto 1002 de 1984, con el que se decide la aplicación de la Renovación

Curricular en todo el país, se estableció el Plan de Estudios para preescolar, básica primaria y secundaria y media vocacional, administrado por el MEN, que buscó controlar la forma como se conoce y transforma la naturaleza, la sociedad e identificó al docente, según Becerra (2019, p. 88) como el "responsable de sacar adelante el plan de estudios, la administración del currículo y la reforma curricular de carácter conductista, que terminaba de instrumentalizar al docente y su práctica".

Así mismo, en esta década el Estado colombiano, le imprime mayor fuerza a la reforma educativa y curricular, al desmonte de la universidad pública, al incremento de la privatización de la educación, a la vinculación de la universidad con el sector productivo en el marco de la "apertura económica", como lo documenta Barrios (2014). El Decreto Ley 080 de 1980 acogió los informes Atcón y Rokefeller y fue la norma que reestructuró el MEN a partir de tres subprogramas de mejoramiento: del currículo, de la capacitación docente y la distribución masiva de materiales y textos educativos, cuya implementación evidenció "la tensión: cualificación-instrumentación" que según Tosse (2012, p.35) tenía que ver con los "fines sociales y los fines políticos de la educación" que se expresaba en el debate sobre lo integral y lo conductual centrado en el control político, dando pie a la discusión conceptual entre bienestar y desarrollo.

Igualmente, como lo refiere Barrios (2014) este Decreto Ley, establece para los docentes en Colombia, el título de Licenciado como identificación exclusiva de los profesionales de la educación, complementado con la ciencia o ciencias que será objeto de su ejercicio profesional: Licenciado en Física; Licenciado en Biología y Química; de esta manera, se suprimió la denominación "Ciencias de la educación" en las titulaciones, con lo que se muestra la intención que privilegia las ciencias en detrimento de la educación y la pedagogía.

Entre tanto, afirma Aristizabal (2012, p. 29) que:

> El propósito de los decretos en el caso de la educación básica y media era desarrollar la estrategia de *renovación curricular*. Su sentido era cumplir con directrices internacionales, concretamente para América Latina, que urgían por una reorganización de los sistemas educativos procurando que se hablara el mismo lenguaje: el del diseño instruccional como núcleo de un modelo curricular, el de objetivos, un diseño detallista, centralizado, controlador del quehacer docente y a la larga inhibidor de la creatividad, que ofrecía la "virtud" de prefijar todo desde las oficinas de los expertos, para que otros -las/los docentes- lo ejecutarán, en lo posible con el máximo de precisión.

Con estos decretos, una vez más se sitúa al maestro como un simple ejecutor de lo que otros habían programado. Así en esta década, las políticas educativas y de formación docente, se encaminaron a la "instrumentalización del maestro y su práctica educativa, que se reducía a una simple práctica de instrucción, cuyo objetivo era influir los aprendizajes para la transformación de conductas ...a partir de las prácticas de "microenseñanza" Becerra (2019, p. 80), que se expresaron en la preparación de temáticas, actividades y formas de evaluación que el maestro planeaba semanalmente, por medio del "parcelador" lo cual afectó la práctica pedagógica de los maestros del país.

Sin embargo, en los años ochenta en Colombia también se identifica que la investigación en educación empieza a legitimar su campo intelectual, al abrirse espacios públicos de carácter académicos, institucionales, gubernamentales y sindicales, como lo expresa Henao y Castro (2001) y el Movimiento Pedagógico se afianza en su objetivo orientado a establecer un pensamiento pedagógico a partir del cual se pueda organizar la educación en Colombia (Quiceno, 2002) y así promover una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador; aglutinar y elaborar las preocupaciones profe-

sionales del magisterio y sus esfuerzos aislados, y hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas; incidir en el cambio educativo desde el saber pedagógico y la presión sindical; luchar por mejores condiciones para los maestros; contribuir a la fundamentación, la orientación de transformaciones en la formación y a la actualización de los maestros (Ceid-Fecode, 1985) (Citado por Barrios, 2014).

Así, transcurre esta década que se caracteriza por las directrices internacionales que continuaron su incursión en las políticas para la reorganización de los sistemas educativos, con la intención de alinearlos al diseño instruccional, el modelo curricular por objetivos, centralizado, controlador del quehacer docente que se redujo a la administración del currículo, el plan de estudios y la reforma curricular de carácter conductista para instrumentalizar al docente y su práctica, dando lugar a posiciones divergentes que asumen los maestros desde el Movimiento Pedagógico y el Estado colombiano con políticas lesivas para la educación.

La formación docente en la década del 90, entre el optimismo del cambio y el fortalecimiento del currículo técnico con los estándares y las competencias.

La formación docente en la década del 90 está relacionada con las reformas de los sistemas escolares que tuvieron lugar en el marco del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es por eso que se pueden encontrar similitudes con las normas adoptadas, después de 1990, en países como Chile, México, Argentina y Brasil. En este marco, el sistema de formación docente en Colombia evidencia la adopción de las competencias, que prevalecen como discurso de control y regulan los dispositivos de formación en Colombia, así como las reformas de los sistemas escolares en coherencia con planteamientos de informes y declaraciones mundiales sobre educación, como lo manifiesta, Zambrano (2012).

Es así que en Colombia como consecuencia de "la imposición de la tendencia de la Tecnología Educativa y el Conductismo, sale triunfante la concepción curricular que sería el punto de partida para resolver los problemas sociales y culturales mediante el desarrollo económico y tecnológico", como lo plantea Tosse (2012, p.36) por ejemplo el Programa de Mejoramiento Cualitativo, orientado a la administración curricular, sirvió para que en la década del noventa las políticas del Estado colombiano abrieran paso a las políticas neoliberales.

Por otra parte, Becerra (2019) sostiene que el Movimiento Pedagógico liderado por la Federación alcanzaba el punto más alto de su poder político con la promulgación de la Ley 115, General de Educación, así como la reestructuración de las condiciones laborales de los maestros y el magisterio como gremio que entendía al docente como un profesional inacabado y en permanente formación pedagógica.

Así, se promulga la Constitución de 1991, la Ley 30 de 1992 que regula la educación superior, la Ley General de Educación 115 de 1994, su Decreto reglamentario 1860 de 1994 que sustentan la existencia del título de Licenciados en Educación Básica, con diferentes énfasis en 14 áreas básicas del conocimiento que se otorga en Colombia y corresponde al primer grado profesional que obtienen quienes realizan su formación inicial de profesores, en las instituciones de educación superior. Esta norma tiene vigencia hasta el año 1998 cuando se publica el Decreto 272, después en el año 2010, fecha en la que se promulgan las primeras resoluciones[4] 5443 y 6966; posteriormente, el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 18583 de 2017 que modifican la denominación de los programas al precisar que los énfasis en las áreas del conocimiento serán exclusivamente para el nivel de secundaria y media, entre tanto el Licenciado en educación básica primaria no requiere ningún énfasis.

4 En correspondencia con la Ley 1188 de 2009; Decreto 1295 de 2010.

Cabe destacar que la Ley 115 del 1994 crea el sistema de Formación de Docentes, en su Art. 112, expresa: el Sistema se refiere a las Instituciones formadoras de educadores a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores. En tal sentido Calvo, Rendón, y Rojas (2004, p. 4) expresan:

> El Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de 1997 reglamentaron las disposiciones sobre formación docente que estableció la Ley 115 y se convertirían en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación. Las Normales Superiores pasarían a convertirse, luego de este trance, en unidades de apoyo a la formación inicial de docentes, eliminando así el tradicional bachillerato pedagógico. Por otra parte, todas estas intenciones se orientaban hacia la conformación de lo que desde la promulgación de los decretos se comenzó a llamar *Sistema Nacional de Formación de Docentes*, el cual, aunque está definido en los mismos, todavía parece no haberse afianzado, debido al insularismo en que permanecen, sobre todo, las facultades de Educación. Ello, muy a pesar de que la conformación del sistema se había elevado, por aquel entonces, a nivel de política de Estado. En este sentido, los pasos por dar son todavía bastantes.

El *Sistema Nacional de Formación de Docentes* se definió como: (...) el conjunto de instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que definen su formación, las instancias gubernamentales y no gubernamentales que se vinculen al mismo, las normas legales, sociales y académicas que lo regulen, las acciones referidas a la investigación, información, evaluación, acreditación y financiación, Decreto 272 de 1998, p. 15.

En este orden de ideas, la década del 90 en Colombia se caracteriza por una intención de cambio a partir de la Constitución y las

políticas educativas que definieron los criterios para orientar los programas de formación de educadores en las Facultades de Educación, con la misión de fortalecer la investigación pedagógica, formar científicos y expertos en educación con identidad ética y pedagógica para: a) asesorar en planes y programas educativos de la sociedad, b) la pedagogía universitaria y la investigación e innovación para formular políticas y legislación oficial en materia de educación, entre otros, según Dueri (1994) (Citado por Barrios, 2014).

En esta perspectiva, hacen su incursión los procesos de acreditación que promueven la configuración de la relación entre docencia e investigación con el Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, que según Camacho et al. (2014) se refiere a la investigación educativa y formativa "que desarrolla competencias y actitudes investigativas que dan lugar a un ejercicio de reflexión permanente de la práctica, el saber disciplinar y la pedagogía... se visualizaba un docente investigador con perfil de intelectual de la educación". Por ejemplo, en el Art. 9: Se expone el propósito de hacer efectiva la articulación entre docencia e investigación y de coadyuvar al desarrollo educativo nacional, regional, institucional y de las comunidades educativas, todas las universidades e instituciones universitarias con programas de pregrado y/o postgrado en Educación deberán disponer de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica y poner en marcha, por lo menos, una línea de investigación por cada uno de los programas académicos que ofrezcan.

De esta forma, hacen presencia en los programas condiciones para la investigación formativa, tales como: contar con personal dedicado a la investigación, poseer las condiciones y los recursos para el ejercicio de la investigación, contar con un medio de difusión, publicación de avances y resultados de las investigaciones, Camacho et al. (2014).

Este Decreto solo tuvo vigencia hasta el año 2003 cuando se deroga con la promulgación del Decreto 2566 del 10 de septiembre de

2003 en el que se establecen las condiciones mínimas de calidad y los demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Desde ese entonces los programas de formación de docentes se acreditarán bajo los mismos estándares que cualquier otro programa de educación superior y se genera un vacío en los lineamientos específicos que rigen la formación de docentes, Camacho et al. (2014).

En el Decreto 2566 de 2003 la formación investigativa se encuentra como una de las condiciones mínimas de calidad que las I.E.S. debían cumplir para la obtención del registro calificado:

> ...la institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento (MEN, 2003, p. 3).

Desde entonces la formación investigativa continúa siendo uno de los criterios fundamentales de calidad educativa, expresada en la relación entre educación e investigación, dando lugar a la concepción no de docente o investigador como constructos y funciones separadas, sino al de docente investigador, se continúa retomando el concepto de formación investigativa en la formación de docentes en concordancia con las ideas postuladas en los decretos antecesores.

Un año después de 2004 se expide la Resolución 1036 del 22 de abril, específicamente para los programas en el área de educación, por lo que ahora se puntualiza para la formación de docentes la necesidad del desarrollo de "una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico" (MEN, 2004, p. 3).

Cabe señalar que así se empieza a configurar la idea de maestro investigador, para ello se retoman y generan programas que lo involucran en esta actividad, todos ellos, respaldados por la preocupación de mejorar la calidad de los procesos educativos, idea compartida por el Movimiento Pedagógico en la década del 80... Ortiz y Suárez (2009, p.66) como evidencia "la noción de maestro y/o docente investigador, se fortaleció en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores a través de los discursos producidos por los grupos de investigación, las políticas y reformas educativas que buscan darle su soporte" (Ortiz & Suárez, 2009, p.8).

Por otro lado, en esta década se formuló el Plan Decenal de Educación planteado para los años 1995-2005 que buscó:

> Hacer pertinentes los planes, programas y proyectos educativos con desafíos nacionales y las particulares necesidades de la comunidad y personas, incorporando al proceso educativo las nuevas funciones establecidas para la educación derivadas de la globalización de la economía, de los vertiginosos cambios tecnológicos y desarrollos culturales (p. 22) Citado por Aristizábal (2012).

En este contexto, según Aristizábal (2012) se exige el obligatorio cumplimiento de estándares y competencias para obtener las acreditaciones previas de calidad por parte de las Facultades de Educación, a esto se suma la aguda crisis de financiamiento de la educación pública, situación que se encuentra en el documento *El futuro está en juego*, de 1998, en el que aparecen cuatro recomendaciones del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo: a) Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance de su cumplimiento; b) Otorgar a mayor control y responsabilidad sobre la educación a las escuelas y comunidades locales; c) Recompensar a los buenos maestros por parte de los directores de las escuelas y la comunidad local y d) Aumentar la inversión por alumno en la educación básica (PREAL Citado por Ocampo Franco, 2000, p. 22).

Es así que, el trabajo de Blasco (2010) describe las reformas educativas y las tensiones generadas por las políticas neoliberales (1991-2010) (Consenso de Washington) y neoinstitucionales (Consenso de Santiago), concomitante con una nueva Constitución política colombiana (1991) que, por primera vez, consagra la educación como un derecho, pero que el sistema educativo público colombiano débil y desarticulado, difícilmente hace frente a los mecanismos de legitimación de dichas políticas que terminan por centralizar y homogeneizar la educación.

Tal es el caso del concepto de calidad que atraviesa el sistema educativo colombiano y la formación de docentes en las últimas décadas, como resultado de las preocupaciones a nivel mundial por el mejoramiento de la educación en países que tienen deficiencias manifiestas en las pruebas externas, como se asume en los acuerdos de las cumbres internacionales.

Esta década se caracterizó por un optimismo educativo cimentado sobre tres hechos: las necesidades de la globalización centradas en el conocimiento, la modernización de los aparatos educativos para dar respuesta a los cambiantes tiempos y la profesionalización docente, que anunciaba la mayoría de edad de la pedagogía, según Mejía (2004, p.3) (Citado por Barrios, 2014). Estos hechos responden tanto al posicionamiento del currículo técnico, los estándares, las competencias, que abren paso a las políticas neoliberales, como a la injerencia de otros organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

La formación docente en el nuevo milenio contra reformas para que persistan el desplazamiento de la pedagogía, se afiancen los estándares curriculares y competencias.

Con todas estas manifestaciones de reconocimiento, optimismo y nuevos retos para la formación de educadores en Colombi, se esperaba que al entrar al nuevo siglo estas ideas prometedoras se consolidaran para alcanzar un mayor avance en el reconocimiento del maestro como sujeto en interacción social, que produce saber pedagógico, desde la investigación; situación que no tuvo lugar y por el contrario, como afirma Mejía (2004, p.2), (Citado por Barrios, 2014), "no obstante el nuevo milenio nos sorprende con una serie de contrarreformas educativas, en donde se echan atrás algunos de los elementos más progresistas de las Leyes de educación," el conocimiento se reduce a estándares y competencias, las reformas a unos criterios de costo-beneficio, con políticas de capitalización (pago por alumno atendido) en donde el menor costo financiero desplaza al proyecto pedagógico.

La propuesta curricular en competencias termina siendo un retorno al maestro a prueba de currículo que diseñó la tecnología educativa taylorizada de los setenta, en donde la pedagogía es invisibilizada para ser convertida en una función técnica y complementaria del hecho educativo, persiste así, el desplazamiento de la pedagogía tanto de los programas de formación como de las prácticas pedagógicas de los maestros, Barrios (2014).

En la década del 2000, irrumpe la Ley 715 de 2001 para reacomodar lo establecido en la Ley General de Educación 115 y, desvirtúa su sentido, en relación a la autonomía del maestro, con la justificación de garantizar la educación para todos, de calidad, desde normas técnicas curriculares y pedagógicas para todos los niveles de

educación, expresadas en los estándares básicos en competencias. Documento que elabora el Ministerio de Educación Nacional en el año 2003. Además, "centra la atención en la regulación de la calidad de la educación desde la evaluación permanente, el mejoramiento continuo y los resultados del aprendizaje, todo ello orientado a la optimización del servicio educativo" (Ortiz & Suárez, 2009, p. 69-70) (Citado por Barrios, 2014).

Estas intenciones de cambio se echaron atrás, al entrar en el nuevo milenio con una serie de contrarreformas educativas que excluyeron algunos de los elementos más progresistas de las Leyes de educación, para reducir la educación a estándares curriculares y competencias, de tal manera que persiste el desplazamiento de la pedagogía tanto de los programas de formación como de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Una evidencia de este desplazamiento se encuentra en el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente de Colombia (Decreto 1278 del 2002) que en su Art. 3 estipula que son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto y los normalistas superiores.

Bajo esta perspectiva, este Decreto abre paso a una problemática política y ética en la formación de docentes en Colombia, aún no resuelta, que compromete a todos los actores sociales, agremiaciones e instituciones que forman educadores, como lo manifiesta Álvarez (2020, p.101) para impedir que se incrementen los "docentes no profesionales de la pedagogía, ejerciendo un oficio que desde su aparición en la historia ...requería una seria fundamentación académica... ... asunto que atañe antes que nada al derecho de niños, niñas y jóvenes, a recibir la mejor educación"

Así se consolida la tendencia a la discontinuidad, como lo documentan Herrera y Low (1990) (Citado por Calvo et al., 2014) "La historia de la formación docente, durante buena parte del siglo pasado, estuvo marcada por la dinámica del derruir logros y plantear nuevos rumbos, según el partido o colectividad en el poder", así se da la derogación abrupta del Decreto 272 por el 2566 de 2003, sin una previa evaluación de impacto, ni conocerse los resultados de las primeras cohortes de egresados de los nuevos programas. Por otra parte, la Resolución 1036 de 2004, vuelve a definir la formación de educadores, generando una situación de incertidumbre en las facultades, como lo manifiesta Calvo et al. (2014)

Igualmente, en cuanto al Sistema de Formación de Docentes Álvarez (2020, p. 100) expresa que:

> Poco se avanzó en cuanto a la alianza entre Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, que se planteó como requisito para la acreditación de las primeras. Decimos que terminar de afinar porque este juicioso proceso que han llevado a cabo las Escuelas Normales, aunque no exento de tensiones y de debates también intensos, ha ido construyendo por las vías de hecho una riquísima dinámica en la que se han puesto sobre el tapete asuntos trascendentales como el del saber específico que le sería propio al maestro de primaria frente a los saberes disciplinares que le corresponde dominar al de secundaria; asuntos importantes de definir también como el del carácter de educación superior, o no, del ciclo complementario de las Normales.

En este mismo sentido, Aristizábal (2014, p. 84) se refería a: la ausencia, durante 192[5] años de una política pública sostenida de formación de educadores que contenga una potente visión de

5 Se toma como punto de partida el año de 1821, cuando Santander promulgó el primer sistema de instrucción pública, hasta el año 2013.

conceptos nodales como los de: educación, pedagogía, formación, maestro-maestra, insertos en un Proyecto Pedagógico Político y Ético que responda contextualmente a las condiciones sociales, culturales y políticas de nuestro país.

> Este anhelo, en parte se empezó a realizar cuando, según Aristizábal (2014, p. 88):
> Se promulgó un sistema nacional de formación de educadores, denominado "Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política" el cual ya ha producido los lineamientos para las licenciaturas en educación (2014) en el país, en el marco de las políticas de acreditación. Este sistema se estructura en tres ejes fundamentales: la pedagogía, la investigación y la evaluación, para tres subsistemas: formación inicial, en servicio y avanzada.

El Ministerio de Educación Nacional establece las directrices que orientan el diseño de los programas de formación de profesores, no obstante, las ENS y las Facultades de Educación, en ejercicio de su autonomía, toman decisiones sobre la estructura académica y curricular para sus programas, Jiménez-Narváez (2020).

En el año 2008 se promulga la Ley 1188 que regula el registro calificado de todos los programas de educación superior, que conducen a un título profesional universitario, incluidas las Licenciaturas las cuales se rigen por el *Decreto 2450* de 2015 que establece la práctica pedagógica y educativa como consustancial a la formación de Licenciados, "reforma que lleva a los programas de Licenciatura de todas las Facultades de Educación del país, a buscar un equilibrio entre el saber disciplinar, la pedagogía como espacio de reflexión científica de la educación y el escenario de práctica pedagógica" Becerra (2019, p.104), este es el origen de las primeras experiencias investigativas de los docentes en formación. Este *Decreto* surgió como iniciativa

en Ascofade[6] que hasta la actualidad está vigente y se complementa con los "Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación" (2014) y la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 que hacen referencia a las características de estos programas: la denominación, los componentes (fundamentos generales de saberes específicos y disciplinares, de pedagogía y de didáctica de las disciplinas); la inclusión de mínimo 40 créditos de práctica pedagógica; así como de la segunda lengua (nivel inglés B1 antes de la graduación); la investigación educativa; las características de los formadores de formadores y otros asuntos de infraestructura y funcionamiento. Igualmente, las Licenciaturas para la obtención y renovación del Registro Calificado deben tener en cuenta el Decreto No.1330 del 25 de julio de 2019 del Ministerio de Educación Nacional; así como el Acuerdo 02 de 01 de julio de 2020 MEN– CESU-CNA, por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad de los programas.

6 Asociación de Facultades de Educación de Colombia.

Conclusiones

Este metaanálisis permite concluir que, en Colombia como parte de sus políticas educativas se mantienen vigentes el currículo y las competencias como discurso y prácticas hegemónicas de injerencia extranjera, las cuales desplazan a la pedagogía, se introducen en la formación docente y en las prácticas pedagógicas que tiene lugar en las instituciones educativas, ejerciendo un poder desde el interés técnico que sustenta la calidad de la educación.

Situación que se sostiene hasta el año 2019 cuando hacen su incursión los Resultados de Aprendizaje, como una nueva estrategia orientada a consolidar las políticas educativas que definen la formación de docentes en Colombia asociada a la planeación, el diseño curricular, la administración y evaluación del currículo, desde un enfoque instruccional, que en su momento, promovieron la enseñanza por objetivos y después por competencias.

Aunque, no fue posible mantener el Movimiento Pedagógico, las agremiaciones de educadores, como FECODE, los investigadores y profesores de las universidades, continúan en resistencia, para establecer el pensamiento pedagógico que pueda organizar la educación en Colombia, este es el nuevo desafío que en los programas donde se forman educadores, en las instituciones de educación superior en Colombia, enfrentamos desde nuestra autonomía, con pensamiento propio y desde nuestros proyectos educativos institucionales.

Referencias bibliográficas

Aristizábal, M. (Comp), Muñoz, Tosse, Fayad, J., Fernández, A., Pinillos, J., y Bolaños, J. (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975: Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación.* Popayán, Colombia: Sello Editorial Universidad del Cauca.

Aristizábal, M., Fernández, F., Muñoz, M., y Tosse, C. (2012). *¡Tan cerca y tan lejos...! De la renovación curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994*. Popayán, Colombia: Sello Editorial Universidad del Cauca.

Aristizábal, M. (2012). La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 y su influencia en las reformas educativas en Colombia. *Dossier Prácticas Educativas y Currículum Imbricaciones e Interdependencias*, (21), 28-37

Aristizábal, M. (2014). La deuda curricular que arrastramos en y con la Escuela... ¿Será posible pagarla en lo que queda del siglo XXI? *Educación y Ciencia*, (17), 81-92

Álvarez, A. (2020). La formación de maestros en Colombia, un asunto político: hacia una nueva institucionalidad. *Revista Formação em Movimento 2*(3), 89-105.

Barrios, A. (2014)._Una perspectiva histórica sobre la formación de maestros de ciencias naturales en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana de Universidad de Nariño- Rudecolombia, 17*(17), 101-136.

Becerra, A. J. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana, 23*(23), 69-110.

Blasco, C. M. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. Educación. FLACSO Argentina Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. *Revista Propuesta Educativa, 34*(2), 37 – 52.

Calvo, G., Lara, D. B. R., & García, L. I. R. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 1-15

Camacho, D. M., Martínez Coronado, C., & Pedraza Ortiz, A. (2014). Políticas educativas y cultura investigativa en la formación de educadores. *Revista Educación y Desarrollo Social*, *8*(2), 96-107. https://doi.org/10.18359/reds.298

Cardona J. C., Ochoa, J. A. V., Cataño, D. F. G., Grisales, M. A. B., Valencia, J. J. R., & Villegas, R. A. J. (2020). Política educativa en Colombia: cambios y reestructuraciones desde los ochenta hasta el inicio del nuevo siglo. *Brazilian Journal of Development, 6*(5), 26793-26809

Guerrero, G. L. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia-Siglo XX. *Estudios latinoamericanos*, (10-11), 21-32.

Jiménez-Narváez, M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formación de professores Form. Doc., Belo Horizonte, 12*(2), 53-66

Herrera, M. y Acevedo, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas*, (20), 76-85

Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico, un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez y A. Rodríguez. (comps.). *20 años 1982-2002 del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Corporación Tercer Milenio.

Zambrano, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. Universidad de los Andes Venezuela. *Revista venezolana de Educación Educere, 16*(54), 11-19.

CAPÍTULO 5

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ANALIZADA DESDE EL CIERRE DE LAS ESCUELAS NORMALES EN CHILE

Juan G. Mansilla Sepúlveda

> En la historia se hace lo que se puede y no lo que se quisiera hacer. Una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy (Paulo Freire, 1992).

Resumen

Este capítulo tiene como propósito central el análisis la formación inicial docente a partir de tres hechos relevantes: el cierre abrupto de las escuelas normales en 1973 por instrucción del régimen militar dictatorial de Augusto Pinochet en 1973, después de 131 años de funcionamiento ininterrumpido a partir del estudio de caso de la Escuela Normal de Victoria; las políticas educativas pensadas y aplicadas en el periodo de la Unidad Popular durante el gobierno de Salvador Allende 1970-1973 y la creciente baja de matrículas en carreras de pedagogía en Chile en la actualidad. Esta es una investigación

de carácter documental con alcances descriptivos al amparo de un paradigma hermenéutico desde el campo de la historia de la educación. Se triangularon fuentes primarias y secundarias. Se concluye que una sociedad que no valora a su profesorado, no puede pretender aspirar a poseer un sistema educativo de calidad. Se debe promover el reconocimiento de la importante labor desarrollada por maestras y maestros. En definitiva, es necesario colaborar entre todos los agentes sociales para recuperar el prestigio del profesor, en quienes depositamos la enorme responsabilidad de educar a nuestros niños y jóvenes.

Palabras clave: cierre de escuelas normales, Salvador Allende, formación inicial de profesores.

1. Breve historia de las Escuelas Normales en Chile

La historia de las escuelas normales y de los profesores normalistas ha sido objeto de un extenso debate en la historiografía de la educación en Chile. El Golpe Cívico-Militar del 11 de septiembre de 1973 significó un abrupto y traumático fin para la institución formadora de docentes con más prestigio en Chile, desde los albores de la República, a mediados del siglo decimonónico. Las escuelas normales tuvieron un rol importante y trascendente en la historia del sistema educacional chileno: durante el período comprendido entre 1842 y 1974 fueron responsables de formar a los maestros y maestras que asumirán tareas docentes en las escuelas fiscales, lo que las convirtió en el centro gravitacional de la educación primaria de Chile (Pérez, 2017). Además, las escuelas normales chilenas, por más de un siglo, fueron un referente paradigmático para otras escuelas normales de América Latina y del Caribe.

La primera de ellas fue la Escuela Normal de Preceptores fundada en 1842 por el político, educador e intelectual argentino Domingo Faustino Sarmiento, por encargo del presidente Manuel Bulnes Prieto (1841-1851) el 20 de enero de 1842, el mismo año que se fundó la Universidad de Chile, con la asignación de mil doscientos pesos anuales. Las acciones de Sarmiento estuvieron influidas por las visitas que realizó a diferentes países: Francia, España, Italia, Suiza, Austria, Alemania, Holanda, Bélgica, Inglaterra, Estados Unidos, Brasil y algunos países de África, donde visualizó experiencias pedagógicas relacionadas con la educación primaria, educación de la mujer y métodos de enseñanza modernos. Producto de esa experiencia en el exterior publicó *Educación popular y viajes* en 1849 (Ocampo, 2000). La Escuela Normal establecida por Sarmiento, se caracterizó por su orientación popular y por impartir los conocimientos generales y pedagógicos concentrados en lo más indispensable y útil para la sociedad (Cazanga, 2017).

Posterior a la creación de la primera Escuela Normal de Preceptores, se levantó la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago (1853), la Escuela Normal de Chillán (1871) y la Escuela Normal Isabel Bongard de La Serena (1874), estas últimas bajo la dirección de José Abelardo Núñez en el cargo de Inspector General de Escuelas Normales. Al expandirse hacia el sur de Chile, se fundan la Escuela Normal de Valdivia (1896), la Escuela Normal de Puerto Mont (1904), la Escuela Normal de Victoria (1906), la Escuela Normal de Angol (1908) y la Escuela Normal de Ancud (1931) (Conejeros, 1999). Estas instituciones de formación docente se multiplicaron en todo el territorio chileno, llegando a existir 17 escuelas normales fiscales en el gobierno de Salvador Allende (Carcović, 1971).

Figura 5.1 *Edificio Escuela Normal de Preceptoras N°1*[7]

Fuente: Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral, n° reg. 543.

7 Posteriormente se llamó Escuela Normal N°1 de Niñas "Brígida Walker"– fue construido entre 1884 y 1886 para formar a las maestras que educarían a los niños y niñas de Chile.

Las escuelas normales fueron fundadas para formar personas aptas para la enseñanza, profesores y profesoras. El auge que ellas tuvieron se generó al comprobar la necesidad de tener maestros y maestras formados para atender integralmente al sistema educativo público en Chile. La política de organización de un sistema educativo moderno supone, entre otras demandas, la preparación de un cuerpo de profesores dedicados exclusivamente a la enseñanza, de este modo las escuelas normales fueron fundadas para conformar personas con condiciones y preparadas para impartir clases. En un primer momento histórico, si se consideran los tres niveles tradicionales de los sistemas educativos actuales: primaria, secundaria y terciaria, las escuelas normales se posicionaron en el nivel secundario, pero muy distinto a los estudios clásicos de la enseñanza media humanista porque tenía un riguroso rol profesionalizante, de especialización y porque su implementación se desarrolló en el contexto de la educación del pueblo y una escuela primaria que se expandía crecientemente. De este modo, el título de "profesor" o "profesora", otorgado por las escuelas normales, asegurará en principio tal especialización.

2. Del afrancesamiento a la influencia y embrujo alemán

La primera mitad del siglo XIX estuvo dominada por la influencia de Francia en todas las esferas de la vida cultural chilena. Para las elites santiaguinas lo máximo era viajar a París y que las ideas de los galos se impregnaran en el ethos del estado chileno "en forma". Un hito relevante fue la llegada al país de las monjas francesas del Sagrado Corazón, lideradas por la madre Ana Du Rousier. Ellas organizaron la primera escuela normal femenina de Chile y de América Latina, que vio la luz a través de la publicación del decreto del 5 de enero de 1854 (Cazanga, 2017). Este afrancesamiento se evidencia con la llegada a Chile del economista liberal Jean Gustave Courcelle-Seneuil (1813-1892), para enseñar economía política en la Universidad de

Chile y realizar asesorías al Ministerio de Hacienda. También se desempeñó como profesor del Instituto Nacional, fue un fiel discípulo de Adam Smith y Claude Frédéric Bastiat. Las influencias del modelo francés de educación se reflejaron con nitidez en el proyecto de creación de la Universidad de Chile, preparado por quien fue su primer rector, Andrés Bello. De hecho, la ley de creación de la Universidad de Chile imita los preceptos fundamentales de la ley de 1808 que creó la universidad francesa. Establece el estado docente, consagra al presidente de la República como patrono de la Universidad: él nombra y remueve a su voluntad a los funcionarios, rectores y profesores (Cazanga, 2017).

El gobierno del presidente Domingo Santa María González (1881-1886), al concluir la Guerra del pacífico y la Guerra de Ocupación de la Araucanía, después de la refundación de Villarrica, confió el devenir de las Escuelas Normales de Preceptores, a una misión pedagógica-diplomática alemana a cargo de José Abelardo Núñez. De esta manera, llegaron muy tenuemente los modelos y epistemologías alemanas. En la historia de las escuelas normales es importante destacar la reforma de 1883, de inspiración alemana, la que transformó el currículum y las prácticas educativas en función de los nuevos saberes pedagógicos de la época. Liderada por el abogado José Abelardo Núñez, esta reforma contempló la contratación de pedagogos extranjeros, el envío de normalistas a otros países para conocer sistemas educativos distintos y el mejoramiento del sistema de formación de maestros (Pérez, 2017). En este contexto el aumento de las relaciones diplomáticas, comerciales y políticas entre Chile y Alemania concuerda con el creciente número de población emigrante alemana a Chile[8]. Así, a fines del siglo XIX, Alemania, recientemente

8 Si bien es cierto que a partir de 1880 existió una admiración por lo alemán generando una especie de "embrujamiento germánico", esta fijación por la cultura germana está tempranamente presente en algunos agentes de la elite liberal decimonónica, como Benjamín Vicuña Mackenna, Isidoro Errázuriz y Vicente Pérez Rosales, promotores de la inmigración alemana al sur de Chile.

unificada, se encontraba en la cumbre de los adelantos pedagógicos y era objeto de estudio, admiración e imitación en gran parte del mundo occidental (Zavala, 2008; Schalenberg. 2012). En 1875 el 75% de la población chilena no sabía leer ni escribir, mientras que este porcentaje alcanzaba un 9% en la población de Prusia (Letelier, 1885). Esta notable diferencia, según Letelier y Núñez evidenciaba la ineficacia del sistema educacional chileno. Esta germanización se evidencia en que, por primera vez, se le reconocía al magisterio tanta importancia que el estado avalaba su derecho a especializarse en el extranjero. Tal fue el caso del profesor Rómulo Peña Maturana, quien a fines del siglo XIX fue enviado a Alemania a estudiar con Wundt y a su regreso estableció el primer laboratorio de Psicología Experimental en Chile, en la Escuela Normal de Copiapó, en 1906 y 1907 (Cazanga, 2017).

Los tres ejes educativos sobre los que se basó la pedagogía a fines del siglo XIX y comienzos del XX en las escuelas normales de Chile fueron la educación moral, la educación física y la educación lingüística, teniendo como inspiración el modelo de formación prusiano. Tanto en los planteamientos de José Abelardo Núñez como de Valentín Letelier la escuela aparece como un eficiente instrumento de ideologización de los alumnos. Las clases de canto, deporte y la lengua complementaban la educación teórica con la formación patriótica para así inculcar el amor a la patria (chilenizar) y, de este modo, civilizar a los niños, sobre todo en aquellas regiones que se integraron de manera tardía y forzosamente a la República, cuyo ejemplo emblemático es la región de la Araucanía (Wallmapu), incorporada desde 1881, después de la violenta victoria del ejército chileno al pueblo mapuche que culminó con la fundación de Temuco. Esta educación patriótica tenía como base el ejemplo alemán, específicamente los cantos del himno de la Unidad Alemana que entonaba de manera obligada los niños prusianos (Mansilla et al., 2020). El objetivo era erradicar la cultura mapuche de las escuelas. Se pasó de la inclusión simbólica del mapuche en la conografía nacional (pre-

sencia de indígenas en el escudo nacional de Chile usado en la Patria Vieja 1813-1814) a la exclusión total a fines del siglo XX, momento en que el estado de Chile viola el Tratado de Tapiwe (1825) y el Tratado de Quilin (1641) y no reconoce la autonomía del Wallmapu. Lo mismo sucederá en Puelmapu (Argentina) con la Conquista del Desierto emprendida por Julio Argentino Roca.

Figura 5.2 *Colegio Internado Panguipulli, 1907. Monjes Capuchinos con niños mapuches*

Fuente: Archivo Capuchino, St. Magdalena, Altötting, Alemania en Mansilla et al. 2020

Una finalidad parecida tenía la clase de gimnasia (Mansilla y Huaiquián, 2018). Con la educación alemana que llegó a Chile reaparece el concepto que había pensado y difundido Fichte en el Plan de Educación Nacional cuyo propósito principal era el desarrollo desde edades tempranas del sentido de pertenencia a una nación. Por consiguiente, en Chile y en Alemania a fines del siglo XIX, el sistema educativo tenía que formar más desde el punto de vista del comportamiento (*bilden*) que desde el conocimiento (*ausbilden*) (Mansilla y

Huaiquián, 2018). Esta importante tendencia cultural que caracteriza este periodo está marcada por la fuerte influencia del liberalismo europeo, el evolucionismo darwinista y el romanticismo, generando en los grupos dirigentes y la clase ilustrada de Chile una actitud que sobrevaloran lo foráneo, situación que se expresó no solamente en la vida cotidiana (comida, vestuario, expresiones lingüísticas, fiestas, modas), sino, en el modelo educativo implementado, principalmente en las escuelas normales (Mansilla, 2018). José Abelardo Núñez quedó impresionado con la educación en Sajonia y Prusia, donde visitó el Seminario real para preceptoras (*Das Königliche Seminar für Stadtschullerhrer*) y el Seminario para preceptores (*Seminar für Stadtschullerhrer*) fundado por el barón von Fletcher de Dresden. Un efecto de este viaje será la creación del *kindergarten* al estilo prusiano.

Otra observación que planteó José Abelardo Núñez para evidenciar lo que presenció en su visita por Europa se refiere a la valoración social hacia los docentes. Desde su perspectiva y según lo que pudo constatar en las doce Escuelas Normales de Sajonia examinadas, el profesorado disfrutaba de una alta consideración, tanto así que los directores y el cuerpo docente de estas escuelas, figuraban entre los más distinguidos profesores y hombres de letras del reciente país unificado gracias a los buenos oficios y la "muñeca política" de Otto Von Bismarck (Carta de José Abelardo Núñez a José Eugenio Vergara, ministro de Instrucción Pública de Chile, con fecha 9 de agosto de 1882).

La percepción que se fue sedimentando en Occidente a partir de estos hechos, es que la pedagogía adquiere en Alemania un verdadero estatuto epistemológico de cientificidad y rigor; seguramente, esto caló hondamente en el espíritu de Núñez. Lo anterior se corrobora en las ideas que expone Jean-Pierre Blancpain, quien analizó el libro de José Abelardo Núñez *Estudios sobre educación moderna*, donde elogia a las escuelas prusianas y sajonas, a las que compara con el modelo francés, y a la vez, levanta una crítica a este último por ser un proto-

tipo de formación burgués e igualitario que solo se limita a confiar la eficacia de la instrucción y la enseñanza en la cultura del maestro (Mansilla, 2018), como la educación rural, la educación intercultural o la educación popular. La evaluación que hizo a los grupos dirigentes de Chile respecto a la evolución de las Escuelas Normales no era positiva: se valoraba el esfuerzo realizado en 1842 con la creación de la primera Escuela Normal de Preceptores, pero se consideraba que este ímpetu fundacional no estaba dando los frutos esperados: (...) cerca de medio siglo ha pasado y, doloroso es decirlo, la enseñanza normal, si no ha decaído, ha permanecido estacionaria e ignorante de los progresos alcanzados por la educación moderna en este periodo de tiempo" (Núñez, 1883, p.14).

Las Escuelas Normales fueron el escenario donde se forjó la interculturalidad y a la vez se produjo un tenso proceso de transferencia ideológica y cultural que vivió la educación chilena a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, cuyos principales referentes fueron los pedagogos alemanes. Esta realidad influyó de modo decisivo, no solamente en los proyectos formativos y reglamentos de las escuelas normales, sino también en todo el sistema escolar chileno, lo que a su vez fue consolidando un modelo de escuela monocultural occidental que adquirió un carácter hegemónico en desmedro de las ancestrales prácticas de formación de los mapuches (*kimeltuwun*), en el caso particular del territorio mapuche histórico (que hoy incluye cuatro regiones del centro sur de Chile).

3. Las políticas educacionales del gobierno de Salvador Allende 1970-1973

El periodo de gobierno en Chile entre los años 1964 y 1970, con Eduardo Frei Montalva como presidente de la República, había promovido en el país una profunda y polémica reforma educacional, en el contexto de un proyecto más amplio que se ha conceptualizado

como una Revolución en libertad. Con una orientación política diferente, el gobierno de la Unidad Popular se desplegó con otra propuesta igual o más revolucionaría denominada vía chilena al socialismo (Núñez, 2019).

En este escenario analítico, la memoria colectiva y la historiografía han tendido a reducir la política educacional del gobierno de Allende a la propuesta de la Escuela Nacional Unificada (ENU). Pues, con esta denominación, se publicó, a fines de enero de 1973, un informe oficial que desató uno de los debates más intensos que registre la historia republicana reciente de Chile. No obstante, estas pasiones desatadas, la ENU nunca nació, no tuvo implantación legal ni ejecución práctica. Su breve, pero álgida y amplia discusión pública ha oscurecido al conjunto de la política educacional, epistémica y curricular del periodo gubernamental de Salvador Allende Gossens (Farrell, 1986). En ellas se podría fundamentar una hipótesis de continuidad y cambio de las ideas del propio gobierno, pero a la vez evidenciaron un poco explicitado criterio de realismo político (Cox, 1984).

Para comprender mejor este momento histórico de las políticas educacionales de Chile, citamos algunos párrafos pertinentes referidos a la educación escolar en el llamado "Programa Básico", aprobados por los partidos de la Unidad Popular en diciembre de 1969, antes de iniciar la campaña que entronizaron a Salvador Allende como en el primer y único presidente marxista elegido democráticamente en el mundo:

> (...) el proceso social que se abre con el triunfo del pueblo irá conformando una nueva cultura orientada a considerar el trabajo humano como el más alto valor, a expresar la voluntad de afirmación e independencia nacional y a conformar una visión crítica de la realidad. Las profundas transformaciones que se emprenderán requieren de un pueblo socialmente consciente y solidario, educado para ejercer y defender su poder político,

apto científica y técnicamente para desarrollar la economía de transición al socialismo y abierto masivamente a la creación y goce de las más variadas manifestaciones del arte y del intelecto. Si ya hoy la mayoría de las intelectuales y artistas luchan contra las deformaciones culturales de la sociedad capitalista y tratan de llevar los frutos de su creación a los trabajadores y vincularse a su destino histórico, en la nueva sociedad tendrán un lugar de vanguardia para continuar su acción. Porque la cultura nueva no se creará por decreto; ella surgirá de la lucha por fraternidad contra el individualismo; por la valorización del trabajo humano contra su desprecio; por los valores nacionales contra la colonización cultural; por el acceso de las masas populares al arte, la literatura y los medios de comunicación contra su comercialización (...) La acción del nuevo gobierno se orientará a entregar las más amplias y mejores oportunidades educacionales. En el cumplimiento de estos propósitos influirá el mejoramiento general de las condiciones de vida de los trabajadores y la consideración, en el nivel que corresponda, de las responsabilidades de los educadores. Además, se establecerá un Plan Nacional de Becas lo suficientemente extenso como para asegurar la incorporación y la continuidad escolar a todos los niños de Chile, especialmente a los hijos de la clase obrera y del campesinado. Por otra parte, el nuevo estado desarrollará un plan extraordinario de construcción de establecimientos escolares, apoyados en recursos nacionales y locales movilizados por los órganos básicos de poder. Se expropiaron las edificaciones suntuarias que se requieren para habilitar nuevos establecimientos escolares e internados. Por estos medios se tenderá a crear una escuela unificada (básica y media), en cada comuna rural, en cada barrio y en cada población de las ciudades de Chile. Con el fin de atender las necesidades de desarrollo propias de la edad preescolar y para posibilitar la incorporación de la mujer al trabajo productivo, se extenderá rápidamente las salas cuna y jardines infantiles, otorgando prioridad a los sectores más necesitados de nuestra sociedad.

> Por efecto de esta misma política, la niñez obrera y campesina estará más apta para ingresar y permanecer provechosamente en el sistema escolar regular. Para hacer una nueva enseñanza se requiere la aplicación de métodos que pongan énfasis en una participación activa y crítica de los estudiantes en su enseñanza, en vez de la posición pasiva y receptiva que ahora deben mantener. La transformación del sistema educacional no será obra de técnicos sino tarea estudiada, discutida, decidida y ejecutada por las organizaciones de maestros, trabajadores, estudiantes y padres y apoderados, dentro de los marcos generales de la planificación nacional. Internamente, el sistema escolar se planificará respetando los principios de unidad, continuidad, correlación y diversificación de la enseñanza (...) con el objeto de hacer realidad la planificación de la educación y la escuela única, nacional y democrática, el nuevo Estado tomará bajo su responsabilidad los establecimientos privados, empezando por aquellos planteles que seleccionan su alumna por razones de clase social, origen nacional o confesión religiosa. Esto se realizará integrando al sistema educacional el personal y otros medios de la educación privada (Programa Básica de Gobierno de la Unidad Popular, 1969, pp. 29-30).

Otro documento fundamental para comprender el espíritu de la época fue el mensaje del presidente de la República ante el Congreso Pleno, leído el 21 de mayo de 1971, en el que se formularon los siguientes objetivos en el área educacional:

1. Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la comunidad.

2. Favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas y de integración social, fundamentándose su proceso en las orientaciones y contenidos de la nueva educación chilena.

3. Constituir un sistema regular unificado, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país, a través de una nueva organización escolar.

4. Descentralizar a nivel local, provincial y regional las funciones técnicas, administrativas, presupuestarias y las inherentes a todas las implementaciones materiales, asistenciales y de equipamiento del proceso educativo.

5. Garantizar a los trabajadores de la educación las mejores condiciones sociales, profesionales y funcionarias compatibles con la política económica y educacional del gobierno y con el ritmo de desarrollo regional.

6. Promover la participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional (mensaje del presidente de la República ante el Congreso Pleno, 1971).

Los dos textos, evidentemente, han sido redactados desde una misma plataforma política ideológica, pero tienen rasgos diferenciadores. El primero, era una plataforma para una campaña política, donde Allende disputaba la Presidencia de la República. Fue el resultado de una negociación entre partidos diferentes que conforman la Unidad Popular. Tenía mayor contenido cultural y radicalidad política. Por ejemplo, el documento de 1969 prometía algo que ni el documento sobre la ENU se atrevió a insinuar: "(...) el nuevo Estado tomará bajo su responsabilidad los establecimientos privados". Sin embargo, el documento de 1971, es un texto oficial, cuidadosamente redactado, en que el presidente de la República de Chile comunica formalmente a la sociedad sus propósitos políticos ante las dos cámaras del poder legislativo. Tiene un mayor sentido de realidad, pues, como sabemos, Salvador Allende llegó al poder sin mayoría absoluta respecto a sus adversarios políticos, entre ellos la democracia cristiana, que jugaría un rol clave en el golpe militar del 11 de septiembre de 1973.

Entre 1970 y 1973 la matrícula del sistema educacional regular o formal experimentó un incremento sin precedentes. Los 2.477.254 alumnos registrados en 1970 en los niveles parvulario, básico, medio y superior, tanto en la enseñanza pública como en la privada, aumentaron en más de medio millón para llegar a 2.996.103 en 1973. Esto se traduce en un aumento de un 17.4% en solo tres años, con un crecimiento promedio anual de 6.54%, el más alto registrado hasta entonces. La cobertura de todo el sistema se elevó desde un 47% (1970) hasta un 54,5% (1973) en la población cuyo rango de edad es de 0-24 años (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE], 1984; Núñez, 2019). Es particularmente relevante la expansión de la educación especial (hoy denominada educación diferencial o inclusiva) cuya oferta ascendió de 58.990 niños y niñas a 90.295 en 1973 (PIIE, 1984; Núñez, 2019). En el campo de la educación de párvulos, se había creado la Junta nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, pero se implementó en el gobierno de Salvador Allende Gossens. La instalación de esta institucionalidad amplió significativamente la cobertura ya sea a través de la administración directa de nuevos establecimientos, o de convenios con numerosas organizaciones comunitarias, sindicatos y empresas (mensaje del presidente Salvador Allende ante el Congreso Pleno, 1973). Por consiguiente, se aprecia una prioridad por la atención a la niñez, cuyo lema y consigna fue "suban cabritos" (Morales, 2014).

Del mismo modo el crecimiento de la educación media o secundaria fue galopante e inédito: 143.762 nuevos alumnos que representaron un 32% más que en 1970. Los mayores porcentajes de expansión se lograron en la enseñanza técnico profesional (63,4%), lo que fue significativo debido a los mayores costos unitarios y como expresión de una orientación educacional más funcional con las necesidades nacionales de desarrollo. Dentro de esta área, los mayores incrementos de matrícula los tuvieron precisamente la educación industrial, con 51%, y la agrícola, con 38%. Por su parte, la enseñanza

secundaria académica (hoy denominada científico-humanista) aumentó su matrícula, pero disminuyó su participación en el total de la matrícula del nivel medio desde 67% en 1970 hasta 63.7% en 1973. En la educación superior (Universidades, Escuelas Normales e Institutos Tecnológicos) el incremento fue de 83.299 nuevos estudiantes, sobre los 82.201 que había en 1970, que alcanzó a un inusitado 101% de expansión en los breves tres años de gobierno de la Unidad Popular (Núñez, 2019; Schiefelbein y Grossi, 1978). En este contexto, se debe aclarar que desde 1967 la totalidad de las escuelas normales, históricamente establecimientos de carácter post-primario, se convirtieron en instituciones post-secundarias de educación superior, condición que mantuvo el gobierno de Salvador Allende (Núñez, 2019).

4. El ejemplo de la Escuela Normal de Victoria en la Región de La Araucanía

La Escuela Normal Rural Experimental de Victoria (ENREV) fue fundada el 26 de agosto de 1906, por Decreto N°1087, con el nombre de Escuela Normal de Preceptores de Mariluan[9], durante la presidencia de Germán Riesco, cuyo ministro de Educación fue Guillermo Pinto Agüero. En ese periodo Victoria era la capital del departamento de Mariluan que había sido creado en 1893; de ahí que en los primeros años se denominará Escuela Normal de Mariluan o Escuela Normal de Victoria. En documentos oficiales del Ministerio de Instrucción Pública se ha encontrado el nombre "Escuela Normal de Preceptores de Victoria (Mariluan) (Pino, 2020).

En 1964 se implementaron nuevos planes de estudio en las escuelas normales (Decreto N° 104, 8 de enero de 1964), los que recogieron la recomendación de la Comisión de Planeamiento

9 El término Mariluan en *mapunzugun*, se traduce como "diez guanacos", pero lo más probable es que esa denominación se refiera a un linaje ya que corresponde al nombre de un lonko, que vivió en los llanos centrales de Wallmapu, y que tuvo un destacado liderazgo en el Tratado de Tapiwe en 1825, en la temprana República de Chile en el contexto de la Guerra a Muerte.

Integral de la Educación, extendiendo la formación normalista a nueve años: los seis primeros serían equivalentes a humanidades (liceo tradicional) y los tres últimos, de tipo profesional. Esta nueva estructura permitiría a egresados del ciclo de humanidades obtener el título de normalista luego de cursar tres años en la Enseñanza Normal. La entrada en vigencia de estas nuevas normas para la formación de profesores en las Escuelas Normales marca el comienzo del término de la enseñanza normal (Pérez, 2017).

El proceso de crisis y cierre de las escuelas normales, transcurrido entre septiembre de 1973 y 1974, no solo fue consecuencia de las políticas de represión y transformación del sistema educacional aplicadas por la dictadura cívico-militar liderada por Augusto Pinochet; en gran medida, estos hechos se derivaron de una serie de cambios graduados iniciados con la implementación de la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva (Pérez, 2017). El definitivo cierre se produjo mediante el Decreto N° 179, del 10 de diciembre de 1973, que ordena suspender las clases y las declara en "estado de reorganización". Luego, por Decreto Ley Nº 353, del 15-03-74, traspasa de forma exclusiva a las universidades del estado y particulares, la responsabilidad de formar profesores y el otorgamiento de los títulos correspondientes. Asimismo, se debe aclarar que los cambios se realizaron dentro del marco auspicioso de la Alianza para el Progreso y con un manifiesto rechazo del magisterio.

Las universidades, escuelas normales, liceos y escuelas primarias fueron objeto de vigilancia permanente y de intenso control por parte de las fuerzas armadas. Aparece la figura de los directores delegados, que por lo general, eran miembros de alguna rama de las fuerzas armadas y en la educación escolar, gran cantidad de directores de escuelas y liceos fueron sacados de sus cargos y en su reemplazo se nombraron profesores adictos al régimen militar. Según un documento de la Superintendencia de Educación de 1974, el nuevo régimen sostenía que el sistema educativo era un espacio que urgía

limpiar y someter, dada la evidente orientación marxista de la enseñanza, lo que era un juicio parcial, por varios motivos: la mayoría de los profesores pertenecían o eran simpatizantes del Partido Radical que no era un partido marxista, uno de los Ministros de Educación Pública fue Mario Astorga Gutiérrez[10] que venía de presidir la Unión de Profesores de Chile, la gran mayoría de los profesores no tenía idea de marxismo, materialismo dialéctico, lucha de clases, ni habían leído los textos de Karl Marx y en los currículum escolares no había contenidos ni referencias a tal doctrina.

A fines de septiembre y a comienzos de octubre se reiniciaron las actividades en las universidades, escuelas y liceos, no así en las Escuelas Normales que continuaron cerradas por todo el resto del año escolar. En virtud del Decreto con Fuerza de Ley N° 179, del 10 de diciembre de 1973, la Junta de Gobierno ordena suspender las clases en las Escuelas Normales y las declara en estado de reorganización. Fueron dos los argumentos principales de tal determinación: (1) la situación de anarquía en que supuestamente se desenvuelve la enseñanza normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos (pues era el propósito de la Junta de Gobierno establecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales) como en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica y, (2) la necesidad de reestructurar administrativamente los establecimientos educacionales señalados, en lo relacionado con el alumnado y con el personal que en ellos labora.

Durante los primeros meses de la intromisión de las fuerzas armadas en las escuelas normales hubo muchos estudiantes y profesores que fueron detenidos y torturados, algunos muertos y otros

10 Egresado de la Escuela Normal José Abelardo Núñez en 1953. Fue presidente de la más relevante organización del magisterio: la Unión de Profesores de Chile. Lideró esta organización desde 1961 hasta el día de su nombramiento como ministro de Educación del presidente Salvador Allende el miércoles 4 de noviembre de 1970. Actualmente tiene 92 años.

desaparecidos, los establecimientos fueron prácticamente desmantelados, en especial sus bibliotecas: se destruyó todo libro con olor a izquierda. Se conocen casos de estudiantes de escuelas normales que fueron detenidos por las fuerzas armadas y posteriormente torturados, ejecutados o desaparecidos. A modo de ejemplo, Roberto Ávila Sepúlveda[11] fue sacado de la Escuela Normal de Chillán por efectivos de la Policía de Investigaciones en octubre de 1973, mientras que el estudiante Edwin Mancilla Hess y el profesor Alfonso Gamboa, ambos de la Escuela Normal de Copiapó, fueron ejecutados el día 17 de octubre de 1973. Para información específica sugerimos revisar: ww.memoriaviva.com (Pérez, 2017). En la Escuela Normal de Victoria hubo varios estudiantes que fueron detenidos, algunos de ellos llevados a Consejo de Guerra como el caso de un normalista de la generación de 1973 quien fue condenado a 16 años de cárcel por un Tribunal Militar, también se conoce el caso de la estudiante Rachel Venegas Illanes (militante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria [MIR]) detenida, perseguida y finalmente, asesinada en Buenos Aires por el largo brazo de la dictadura militar.

Según Pérez (2017) en la indagación de las Actas Legislativas y sesiones de la Junta Militar de esa época se detectó que después de la intervención de las escuelas normales, el ministro de Educación consideró fundamental declarar su reorganización, con el propósito de "reiniciar sus clases, en principio, en marzo de 1974". Esta propuesta del ministro consistente en reanudar las actividades en las Escuelas Normales no les agradó a los miembros de la Junta Militar, quienes tomaron la decisión de "proceder a la clausura definitiva de varias escuelas y entregar la custodia del patrimonio de los locales a los CAJSIS" (Comandos de Área Jurisdiccional de Seguridad Interior). Del mismo modo, determinaron que se estudiaría "detenidamente el destino que se dará a los profesores y alumnos" (Junta Militar. Acta Legislativa N° 27, 31 de octubre de 1973, p. 1).

11 Hasta hoy, Roberto Iván Ávila Sepúlveda permanece en calidad de detenido desaparecido.

En efecto, el 11 de marzo de 1974 se publica el Decreto Ley 353, que "Fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las escuelas normales del país". El citado decreto en su artículo 1° establece que la formación de profesores y el otorgamiento de los títulos profesionales correspondientes, será competencia de las Universidades del Estado y las Universidades particulares reconocidas por el Estado, además, menciona un Sistema Nacional de Formación de Docentes que en la práctica nunca ha existido. Más adelante en el artículo 5° dispone que los bienes fiscales, actualmente en poder de las escuelas normales podrán ser transferidos a las universidades que asuman la responsabilidad de la formación de docentes y tal transferencia se formalizará, a través de un acuerdo entre la Universidad y el Ministerio de Educación que establecerá las condiciones, plazos y modos que ambas entidades convengan. Fue así como la planta física y los recursos materiales de la ENREV fueron traspasados a la Universidad Católica, sede Temuco, que continuó con la carrera de Pedagogía en Educación Básica en lo que había sido la Escuela Normal de Victoria, hasta el año 1981 en que esa sede fue cerrada y trasladada a Temuco, al campus San Francisco de esa casa.

Las disposiciones transitorias del decreto ley 353, establecieron que las universidades deberían absorber la totalidad de los alumnos que en el año 1973 hubiesen cursado uno o dos semestres de formación correspondientes al primero o segundo años profesionales, en las distintas Escuelas Normales del país y, por otra parte, establecieron el futuro funcionario del personal que prestaba servicios en las Escuelas Normales, bajo estas normas se señala que los docentes directivos y profesores que ejercen la docencia podrán ser incorporados a las diversas universidades y a sus sedes, con arreglo a las normas estatutarias de cada universidad, de acuerdo con sus antecedentes curriculares. El cierre definitivo de la Escuela Normal dejó una profunda huella de frustración, desencanto y tristeza por tan infausto acontecimiento. En cada nuevo aniversario de la ENREV que se celebra en Victoria siempre hay palabras rememorando ese

fatal desenlace. Así, por ejemplo, en la celebración del aniversario realizada en 2012 el destacado profesor Luis Kerr Figueroa, licenciado el año 1952, en parte de su discurso expresaba: "Ningún profesor amante de la verdad, podría soslayar o dejar de comentar este hecho en el día Aniversario de nuestra Escuela, aunque por el momento esta verdad nos ayude sólo a curar las heridas y las tristezas que dejó este cierre. Sin embargo, al evocar esta llamada, quiero significar que nunca será tarde para reivindicar el nombre de nuestra alma mater y tratar de instalarla en el trono de las diosas del Olimpo Pedagógico Chileno".

Eduardo Troncoso Troncoso fue el último rector de la Escuela Normal de Victoria, nació el 23 de abril de 1912 y falleció a los 68 años de edad, en junio de 1980, ambos acontecimientos en Victoria. Destacado Profesor Normalista, estudió en la Escuela Normal de Chillán de la que se licenció en julio de 1931, obteniendo el primer lugar de su promoción compuesta por 23 alumnos, además, estudió Biología y Química en la Universidad de Chile, carrera que no alcanzó a terminar por tener que regresar a Victoria para tomar a cargo los negocios de su familia. Inició su carrera en la enseñanza normal en 1943, a la edad de 31 años, cuando integró el primer cuerpo docente de la Escuela de Aplicación, años más tarde llegaría a ocupar el cargo de director de esa misma escuela. Durante el año 1959 se encontraba ejerciendo el cargo de profesor de la Escuela Normal y de director de la Escuela de Aplicación, cuando ocurrió el sensible fallecimiento del director de la Escuela Normal, Luis Candia. A partir de esa fecha ocupó la dirección de la Escuela Normal de Victoria hasta el cierre definitivo de ella por la dictadura cívico-militar, en 1973. Como profesor en los cursos de 5° y 6° año (ciclo profesional) se destacó por su buen trato y excelentes relaciones que mantenía con los estudiantes, de tal modo que una de sus primeras medidas fue el apoyo a las organizaciones estudiantiles que materializó en la instalación, en el Fundo Los Pinos y en la casa central, de salas de bienestar para los alumnos, éstas fueron habilitadas con un cómodo mobiliario y un

pequeño repostero para que los estudiantes preparan café y algún refrigerio en esos gélidos días victorienses, además, las dotó de un equipo de radio que permitía escuchar las noticias y la música de la época. Una tarea de envergadura que le correspondió enfrentar fue la construcción del nuevo edificio que permitiría concentrar toda la infraestructura de la escuela en el Fundo Los Pinos. Este nuevo edificio que fue entregado el año 1962, contaba con salas de clase, sala de biblioteca, laboratorios y un bien dotado gimnasio para la educación física y los deportes. Allí se encuentra, en la actualidad, el campus Victoria de la Universidad Arturo Prat (Pino, 2020).

Otro hito importante de su gestión se relaciona con las tareas de apoyo docente para la implementación del Plan Victoria. Este proyecto de mejoramiento destinado a la enseñanza rural se materializó con recursos aportados por la Fundación Rockefeller, fue destinado a mejorar la educación primaria y su infraestructura, especialmente después del terremoto de 1960. El Plan Victoria permitió la construcción y administración de 14 escuelas rurales, su dotación y alojamiento, recursos y maquinarias para la enseñanza agrícola, además de cursos especiales para los profesores de las escuelas rurales pertenecientes al proyecto. La Fundación Rockefeller entregó los recursos económicos y el estado chileno implementó el proyecto con la asesoría del Ministerio de Educación y la Corporación de Fomento. La parte más visible de este plan fue la construcción de modernas escuelas rurales que contaban con cómodas salas, talleres y herramientas, y casa para el director. También tuvo un componente de capacitación y perfeccionamiento por parte de la Escuela Normal, con el propósito que los profesores pudieran sacar el mejor provecho de las instalaciones y recursos entregados para que la enseñanza beneficiará a los niños campesinos que esas escuelas atendían. Como es de suponer, casi la totalidad de los profesores pertenecientes a las escuelas involucradas en el proyecto eran normalistas que habían realizado sus estudios en la ENREV, entre ellos algunos egresados de la generación de 1960 que eran directores de escuelas rurales y vieron mejoradas sus instalaciones y construcciones escolares.

Figura 5.3 *Las medallas del cincuentenario*

En 1956, con ocasión del cincuentenario de la creación de la Escuela Normal de Victoria, el Centro de ex alumnos mandó a confeccionar en la Casa de Moneda, en Santiago, dos sendas medallas conmemorativas (Figura 5.3). Ambas con similares características, salvo que una era de plata y la otra de bronce. La medalla en su anverso tiene al centro del campo una antorcha ardiente que despliega rayos de luz que está sobre dos ramas, una de encino a la izquierda y una de laurel a la derecha. En el contorno con letras mayúsculas dice Escuela Normal de Victoria. En el reverso encontramos, en la parte superior, el escudo de la ciudad de Victoria entre las fechas 1906 y 1956. Bajo esta figura se lee en letras mayúsculas desplegadas en cuatro líneas "Homenaje de los exalumnos en el cincuentenario de su fundación". En la parte inferior entre dos guiones el símbolo de la Casa de Moneda. La grabación de la medalla fue hecha por la Casa de Moneda, tiene un diámetro de 37 mm y pesa 26,5 grs. la de plata y 23,2 grs. la de bronce.

5. Formación normalista y la formación profesional docente

La narrativa existente en Chile muestra un debate entre la formación vocacional pedagógica y disciplinaria recibida en las viejas escuelas normales de antaño, en contraste con la formación inicial docente que se desarrolla en las facultades de educación o entidades similares, actualmente. El foco del debate está centrado en los paradigmas orientadores de la formación y las vivencias de cada maestro o maestra, desde donde se ha sedimentado la identidad profesional docente. Existe una mayor tendencia a una valoración positiva de lo que fue la enseñanza normalista en Chile. Al respecto citamos un testimonio a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas por Benjamín Silva, Jaime González y Amanda Barría:

> "Yo creo que la atmósfera docente que había en la Escuela Normal. Era todo de la educación. Esa era una característica que tenía la escuela normal. Nos inspiramos en todo eso. Las actividades que tenía buscaban apoyarnos para que pudiéramos hacer mejor nuestra función cuando fuéramos profesores ya titulados. El deporte, la cultura, los grupos musicales que llegaban, en fin, todas esas cosas fueron las que abonaron la capacidad de todos los que estábamos ahí para desempeñar nuestras funciones. Yo insisto, ese halo especial, misterioso que traían estos profesores fundadores. Ellos los traían a sí mismos y estaban muy entusiasmados. Para la Escuela Normal de Viña fue la creación de un hijo que se cuidaba desde pequeño para que tuviera las fuerzas suficientes para que saliera hacer y realizar lo que tenía que hacer. Ese es el sentido. Así lo vi yo" (Entrevista realizada a don Arturo Gallegos en 2018).

En esta narrativa se visualiza la valoración de lo que el entrevistado denomina "atmósfera pedagógica" para formar a profesores y profesoras desde una perspectiva auténticamente integral, más allá

del mero formalismo de las palabras, pues, hoy todos los proyectos formativos en educación, indistintamente del nivel, explicitan que forman profesionales de manera integral y con calidad, pero, sabemos, que hay bastante distancia entre lo que se escribe en el papel y lo que se lleva a la práctica. Estas brechas entre discursos y prácticas, creemos que están condicionados por la excesiva racionalidad técnica, instrumental y burocrática que acompaña sin tregua a los procesos de acreditación a las pedagogías, sin respetar características territoriales y especificidades propias de cada pedagogía, al menos en Chile. Si algo hacían muy bien las escuelas normales era forjar el aprendizaje de lo que significa ser profesor, cuyo fondo insobornable, como diría Xavier Zubiri, era el amor sin límites por la pedagogía. La dimensión valórica, con fuerte énfasis en hábitos del buen vivir, es lo que más se añora y resalta de la formación normalista.

La calidad humana en el acto de la enseñanza, la convicción que el valor más importante es ser persona, fue un foco relevante de la formación en las escuelas normales. Pero, no solamente fueron aspectos vinculados a la dimensión actitudinal, sino también, la preocupación por contenidos académicos y las diferentes didácticas que estaban vigentes en el periodo que les correspondía implementar. Un profesor normalista, como diría Ortega y Gasset, siempre estaba "a la altura de los tiempos". La idea "aprender a aprender" fue una máxima del "maestrísimo" de las escuelas normales, cuyo punto de partida siempre fue aprender a enseñar. Es la base del corpus teórico que subyace al estado docente.

Hoy la crisis de las pedagogías es una crisis que evidencia la falla social y política de los estados. Hoy, en la segunda década del siglo XXI, los estudiantes cuando culminan la enseñanza media no eligen estudiar pedagogías, aun cuando lo prefieran. Ocurre en ellos una crisis de carácter ontológico entre "preferir" y "elegir", dilema que ya advirtió a principios del siglo XX el fenomenólogo alemán Max Scheler. Las personas confunden medios con fines y eligen lo que, según

ellas, es lo más útil y que le otorgará más seguridad capitalista, aun cuando desde su *ordo amoris* (corazón) prefieran otra cosa. Esas personas son frágiles en su identidad y siempre la responsabilidad se la otorgan a otros, como diría Jean Paul Sartre: "el infierno son los otros".

Según Cox y Gysling (1990), la explicación acerca de la formación de esta identidad normalista se encuentra en la articulación del conjunto del plan educacional y el programa de estudios que se socializaba entre los futuros maestros en plena adolescencia; es más fructífero moldear espíritus y mentes infantiles (13 años) que jóvenes egresados de secundaria (18 años). Para ejemplificar los principales aspectos del tan mentado ethos normalista, los autores citados, hacen referencia a las orientaciones acordadas en el Primer Congreso de Enseñanza Normal, realizado en septiembre de 1944, transcribimos textualmente algunas de ellas:

1. Considerar a las escuelas normales como verdaderos Institutos Pedagógicos.
2. Declarar que el tipo de maestro a cuya formación tienden los esfuerzos de estos establecimientos es el de un hombre altamente eficiente, abnegado, culto y práctico; tolerante, responsable y democrático, de sensibilidad sutil e inteligencia clara.
3. Las escuelas normales deben preparar a un maestro que pueda ser conductor de una comunidad nacional que busca formas culturales y económicas que aseguren la realización, la defensa y el perfeccionamiento permanente de la Democracia.
4. Que la preparación cultural -general y profesional- del maestro debe enriquecerse con la adquisición de algunas especialidades que guarden relación con las aptitudes y preferencias especiales de los normalistas y las necesidades del país, de la época, del régimen y de los niños.
5. Que las experiencias realizadas aconsejan ir paulatina y pro-

gresivamente en las formas de vida y de trabajo de las escuelas normales rumbo a una coparticipación cada día más efectiva de alumnos, profesores en el gobierno y la disciplina natural de estos planteles.

6. Que la labor de las escuelas normales no debe agotarse con la formación de sus alumnos, sino que debe propender a extender su influencia a todos los sectores sociales y culturales de la comunidad nacional.
7. Que el radio de acción de las escuelas normales incluye su participación activa en toda empresa de importancia tendiente a enriquecer y difundir la cultura, lo cual hace necesario que sus profesores tengan una amplia libertad, a fin de que puedan servir a la comunidad desde cargos de elección popular o como agregados culturales a embajadas, etc. (Cox y Gysling, 1992, p. 81).

Los aportes de Dewey y su implementación en Chile con la colaboración de Darío Salas ejercieron gran influencia en la formación de profesores normalistas. A juicio de Caiceo (1995), es la teoría pedagógica de Dewey la que tuvo mayor importancia e influencia en los maestros normalistas con su propuesta de Escuela Nueva y de educación para la democracia. Fue Darío Salas, ex director general de Instrucción Primaria y uno de los principales impulsores de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, quien que conoce a Dewey en Estados Unidos y que, al regresar al país, traduce el libro "*Mi credo pedagógico*" que en ese momento era el más importante del pensamiento de Dewey. Lo destacable de este hecho es que esta es la primera traducción que se publica en el mundo y se edita en Chile en 1908. Uno de los temas centrales de la teoría de la Escuela Nueva de Dewey era la necesidad de vincular educación y democracia. A este respecto muchos normalistas formados en la ENREV recordarán como el gran maestro que fue don Gilberto Carrasco nos introdujo por los vericuetos de la teoría de Dewey.

6. Análisis comparativo: formación en escuelas normales y formación universitaria

6.1. Homogeneidad/heterogeneidad curricular. El currículo de las escuelas normales era homogéneo, existía un mismo plan para todas las escuelas normales, con algunas particularidades dependiendo si se trataba de escuelas de hombres o de mujeres y si fueran escuelas normales urbanas o rurales. Los documentos normativos, así como las modificaciones e implementación del currículo eran comunes en todas ellas. En la actualidad, con la formación de profesores en las universidades, predominan los currículos heterogéneos en donde cada institución formadora tiene su propio currículo, llegando a tal la dispersión que si hay 50 facultades de educación que forman profesores podríamos encontrar otros tantos currículos diferentes.

6.2. Práctica pedagógica. En la formación universitaria actual los modelos de prácticas se han ido instalando, en forma progresiva, desde los primeros años de formación, concordante con los actuales estándares de formación inicial docente. Por mucho tiempo, las prácticas profesionales propiciaron su ubicación curricular en el último semestre o el último año de las carreras. En las escuelas normales, la práctica era concebida como un acompañamiento permanente a la formación general y especializada de los futuros profesores (Zemelman y Lavín, 2012). Una diferencia sustancial en el tema de las prácticas tiene que ver con las Escuelas de Aplicación. Cada escuela normal tenía una escuela de aplicación que era anexa a la normal. Las escuelas de aplicación eran verdaderos laboratorios pedagógicos en los que se experimentaban estrategias de enseñanza, recursos didácticos y otros temas pedagógicos, con la orientación de los Profesores Guías que habían tenido una formación específica para cumplir su misión. Estas escuelas constituían la parte más importante del quehacer pedagógico y social de los estudiantes en el ciclo de formación profesional y cumplían un rol de institución que

guiaba y retroalimentaba la práctica docente. El estudiante se relaciona permanentemente con su profesor guía y las actividades que se programaban se referían a: observación de clases, programación y realización de ayudantías, consultoría sobre aspectos pedagógicos y didácticos, supervisión de clases de práctica, realización de clases demostrativas, preparación de materiales didácticos, participación en actos de la comunidad escolar (Zemelman y Lavín, 2012). La práctica profesional en la formación actual de profesores de enseñanza básica tiene un carácter muy poco provechoso, ellas tienen validez para la formación del profesor solamente como elementos de planificación que debe ser llevada a la práctica y como una instancia de evaluación sumativa, pero el hecho educativo en tanto objeto de estudio, se deja de lado. Por otra parte, la falta de escuelas de aplicación conduce a los estudiantes en formación a distintos escenarios educativos, sin profesores guías, lo que implica en muchas ocasiones que las sugerencias y orientaciones que reciben de los profesores en las escuelas sean contradictorios con lo que la institución formadora está tratando de implementar.

6.3. Idearios curriculares. En el currículo de las escuelas normales existía una clara separación entre los contenidos disciplinarios y los contenidos didácticos; el área de conocimiento de las materias de las disciplinas se estudiaba en los primeros cuatro años de formación: castellano, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, arte, música, educación física y otras; mientras que los aspectos didácticos y pedagógicos se estudiaban en los dos últimos años, lo que se conoce como ciclo profesional: principios de la educación, orientación profesional, evaluación, organización y administración escolar, psicología del niño, técnicas de la enseñanza, etc. En los currículos de formación universitaria de profesores, en la actualidad, las didácticas se enseñan en forma paralela con los contenidos de la disciplina (en la mayoría de las universidades) y, en ocasiones, no hay cursos en que se estudien las materias específicas de las asignaturas asociadas a la enseñanza básica; esto

produce falta de articulación entre la formación pedagógica y las disciplinas específicas. Una de las diferencias significativas entre estos dos procesos de formación de profesores radica en que, en el caso de las Escuelas Normales, los currículos traducen los propósitos y las demandas que la sociedad y el Estado requerían, a diferencia de la escasa correspondencia que hoy se observa con respecto a la formación docente a nivel universitario. Actualmente, no existe una idea clara y central del saber pedagógico que se quiere transmitir. Este nuevo saber pedagógico, a menudo se le pretende encasillar en una propuesta curricular, sin comprender que el saber pedagógico está más relacionado con los fines últimos del hecho educativo, las relaciones interpersonales, que con los contenidos curriculares. Es esencial en la formación docente actual profundizar en el conocimiento de cómo ocurre el aprendizaje en los seres humanos, qué lo frena o qué lo facilita; el conocimiento del contexto social y cultural de donde provienen los estudiantes; el modo de relación entre profesor y estudiantes; interiorización en nuevas disciplinas que explican el fenómeno del aprendizaje, como las neurociencias, socio-antropología entre otras posibles disciplinas. Según Núñez (2019), cuando se analiza el contexto histórico e ideológico en el cual se desarrollaron las Escuelas Normales encontramos una directa y congruente relación entre la filosofía educativa, el currículum escolar y el currículum de formación del profesor normalista, estas relaciones no parecen ser tan evidentes en el contexto actual.

6.4. Procesos de selección. Una de las bondades que sobresale en el sistema de educación de las escuelas normales se refiere a los procesos de selección. Como se ha dicho, se trataba de una selección de los mejores estudiantes para ingresar a la escuela normal. Para ello se exigía haber ocupado alguno de los tres primeros lugares del curso correspondiente al último año de la enseñanza primaria y en el peor de los casos estar ubicado entre los diez primeros. A esta exigencia se sumaba el examen de admisión que consistía en una serie de pruebas y entrevistas. Por otra parte, durante el proceso de forma-

ción no se podía repetir el primer año de la escuela normal y solo se aceptaba repetir una sola vez durante la carrera. Lamentablemente, la educación en Chile no mejorará mientras no se reconozca que es una prioridad nacional y que la carrera de profesor es la más importante de todas porque los maestros son quienes forman la base educativa de las otras carreras y titulaciones. El Estado debe consagrar en su Constitución "la educación como atención preferente del estado", como un derecho social y no como un bien de consumo sujeto a los vaivenes del mercado, además, debe fijar los lineamientos centrales para la formación de los docentes de acuerdo con las necesidades del país y que, en particular, a las carreras de pedagogía se debe ingresar bajo parámetros que contemplen una alta exigencia académica a los postulantes, lo que debería ir acompañado de una carrera docente con incentivos económicos acordes a la significativa y fundamental tarea que los docentes realizan en beneficio de la República.

7. 50 años después de las Escuelas Normales

Entre mediados de la década de 1970 y fines de 1980 se redujeron las remuneraciones del profesorado en Chile, de modo que, a comienzos de la década del noventa, en el escenario del retorno a la democracia, eran inferiores a los exhibidos a comienzos del gobierno de la Unidad Popular. A esta realidad se agrega la falta de regulación de las instituciones formadoras de profesores y el auge, sin precedentes, de la educación privada en todos sus niveles, especialmente en la década de los 80. Por consiguiente, al comenzar la década de los 90 la formación inicial docente se encontraba en una situación de extrema precariedad, con un rol social y valoración pública del profesorado deteriorado y minusvalorado: una herencia de la dictadura. De hecho, aún persiste esta necesidad de resignificación de la dignidad profesional docente al amparo de un reposicionamiento del valor social y moral del profesor, más allá de las legítimas reivindicaciones salariales.

Esta historia de vulneración de derechos del profesorado, especialmente en la dictadura de Pinochet ha generado efectos de menoscabo permanente, cuyos ecos aún lo vivimos, pues las familias chilenas, y los mismos profesores aconsejan a sus hijos no seguir estudios de pedagogía cuando están finalizando la enseñanza media (Valenzuela y Sevilla, 2012). Esto supone avanzar en un cambio social y cultural desde la formación universitaria, que ubique a los profesores en el lugar social que les corresponde, construyendo desde los propios protagonistas una identidad docente profesionalmente relevante y específica (Cabezas y Claro, 2011).

Hoy asistimos a un escenario diferente, respecto a la regulación de las pedagogías, al existente a comienzos de los noventa. Hoy tenemos una excesiva regulación traducida en la acreditación obligatoria de las pedagogías, aplicación de pruebas de evaluación nacional diagnóstica en primer año y en el penúltimo año, previo al egreso: sobre esos pilares prescriptivos descansa la formación de profesores. Entre las medidas concebidas para el mejoramiento de la carrera pedagógica aparece la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, publicada en abril de 2016 que se complementa con la Ley 20.129 la cual prohíbe a instituciones y programas no acreditados impartir carreras de Pedagogía. Todos estos factores han incidido en una progresiva baja de la matrícula de las pedagogías.

Por ejemplo, en plena pandemia, en 2021, se observó una drástica disminución en las matrículas de las carreras de pedagogía en las diversas facultades de educación y escuelas de pedagogía de Chile. Ello da cuenta del hecho que aquellos y aquellas estudiantes que, poseyendo los requisitos de ingreso, finalmente optan por elegir otras carreras para continuar estudios superiores. Este escenario es preocupante si se le correlaciona con las altas tasas de deserción que se presentan en algunas carreras de pedagogía, principalmente en aquellas de educación media. Entre las múltiples causas que pudiesen explicar este fenómeno se encuentran las siguientes: i) las mayo-

res exigencias legales para estudiar pedagogías, ii) la disminución del número de programas ofrecidos, iii) las modificaciones en las preferencias de postulación observadas desde la aparición de la gratuidad y iv) una disminución en la valoración de la profesión docente (Elige Educar, 2021).

Así también, internacionalmente, diversos estudios han abordado los motivos que justifican el abandono del aula por parte de profesores y profesoras en ejercicio. Un estudio del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile reveló que el 20% de los profesores del sistema escolar del país se retira en sus primeros cinco años de ejercicio laboral. El análisis, que consideró a todos los docentes que ingresaron a la profesión entre 2005 y 2016, evidenció también que 30% de ellos se retiraron al cumplir 10 años de docencia, para no regresar. Entre los costos del abandono de profesores se encuentran los siguientes: (i) la constante necesidad de renovar la oferta de profesores, imposibilitando estrategias sistemáticas de alta exigencia de formación de profesores; (ii) costos de búsqueda, selección y adaptación de nuevos profesores; (iii) la pérdida de capital humano provista por la experiencia de los primeros años de enseñanza y (iv) la asimetría con que ocurre el retiro temprano, afectando más a los colegios de menor calidad con alumnos más vulnerables. No obstante, no debemos olvidar que entre 2000 y 2010, la alta matrícula en Pedagogías se incrementó gracias a la formación de profesores en línea (recordemos la plataforma mi pupitre punto com) y la formación de profesores los días sábado, cuestión que después se regulariza, entre otras razones debido al contundente Informe de la OCDE respecto a la revisión de las políticas de educación chilenas en todos sus niveles, esto ocurrió en 2004, cuando se criticó explícitamente en las conclusiones de éste a la no regulación a “ciertos mecanismos” del mercado que permitieron que proliferan programas de esa naturaleza.

Tabla 5.1 *Exigencias de puntajes para ingresar a estudiar pedagogías en Chile*

Criterios posibles (no acumulativos)	2017	2023 Actual	2026 Actual	Nueva propuesta 2026
Puntaje promedio de pruebas de acceso obligatorias	Percentil 50 o superior (500 puntos aprox.)	Percentil 60 o superior (525 puntos aprox.)	Percentil 70 o superior(550 puntos aprox.)	Percentil 60 o mayor (525 Puntos aprox.)
Ranking NEM	30% superior	20% superior	10% superior	20% superior
Combinación de puntaje pruebas de acceso y ranking NEM	-	40% superior y Percentil 50 o superior (500 puntos aprox.)	30% superior y Percentil 50 o superior (500 puntos aprox.)	40% superior y Percentil 50 o superior (500 puntos aprox.)
Programa de Preparación y Acceso para continuar estudios de pedagogía (PAP)	Realización y aprobación de PAP y pruebas de acceso obligatorias rendidas	Realización y aprobación de PAP y Pruebas de acceso obligatorias rendidas	Estar en el 15% superior ranking del EE para ingresar al PAP y Realización y aprobación de PAP y Pruebas de acceso obligatorias rendidas	Realización y aprobación de PAP y Pruebas de acceso obligatorias rendidas

Fuente: Mesa para la atracción de jóvenes a carreras de pedagogía. Propuestas finales, División de Educación Universitaria, Subsecretaría de Educación Superior. Enero 2021. https://www.mineduc.cl/propuestas-de-la-mesa-para-la-atraccion-a-las-carreras-de-pedagogia/

Los estudios señalan una serie de factores, entre los que destacan: i) percepción de una desprofesionalización de la labor docente, ii) escasa autonomía en la toma de decisiones, iii) insatisfacción y sobrecarga laboral, iv) dificultades asociadas al comportamiento de los y las estudiantes y v) temas salariales (Observatorio de la Educación para la Innovación, Universidad de Antofagasta, 2021). En Chile, casi el 20% de los nuevos profesores se retira de la profesión docente durante el primer año de trabajo y alrededor del 40% antes de cumplir cinco años trabajando en escuelas y liceos. Si bien una de las causas fundamentales de la deserción docente refiere la falta de incentivos económicos y los bajos sueldos que reciben, existen otros elementos decisivos que van más allá. El escaso apoyo de otros profesores y directivos genera una sensación de poca influencia sobre las decisiones y prácticas al interior de la escuela, lo que conlleva a expectativas de desarrollo intelectual, profesional y dificultad para sentirse identificados con la cultura escolar del establecimiento entre otros.

El escenario de pandemia, asociado a lo ya planteado, ha puesto de manifiesto más aún la precariedad de las condiciones de trabajo de los profesores y profesoras, quienes han debido realizar esfuerzos extraordinarios para sostener la tarea del sistema educativo desde sus hogares; ello ha derivado en sentimientos de cansancio, desgaste emocional y la sensación de falta de apoyo en el desarrollo de sus labores docentes, implicando un aumento en la dedicación horaria y la sobrecarga de trabajo. Asimismo, falta formar al tercer educador: el ambiente educativo. Si bien las nuevas institucionalidades de los diferentes niveles han avanzado en esta materia, se ha hecho fundamentalmente renovando los estándares constructivos de la infraestructura educativa, que no es lo mismo que un espacio pedagógico pensado para la habitabilidad pedagógica: ese ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje sigue siendo una tarea pendiente. Debemos avanzar desde políticas que transiten con un foco en el mobiliario a la habitabilidad educativas de los ambientes.

En tal contexto se plantea el proyecto de Ley que modifica los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía, establecidos en el artículo 27 bis de la Ley N°20.129 y en el artículo 36 transitorio de la Ley N°20.903

Aspectos positivos del proyecto de Ley:

- Refuerza la vía de acceso a través de programas especiales conocidos como PAP, de manera tal que se ponga acento en la preparación durante la educación media y en captar vocaciones y capacidades tempranas de los/las aspirantes a profesores/as. Se abre así el acceso a jóvenes con vocación, independiente de la calidad de sus oportunidades de aprendizaje durante la educación media, las que pudieran ser aún más inequitativas producto de la pandemia, aumentando significativamente las brechas socioeconómicas y territoriales ya existentes.
- Plantea una mirada realista al considerar la situación nacional actual respecto del estatus de la profesión, las condiciones para ejercerla y los recursos disponibles para su mejora.

Sin embargo, se perciben algunas tensiones o nudos críticos. Las tensiones que se visualizan en la admisión a las carreras de Pedagogía han generado un debate permanente en el Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del CRUCH. Estas tensiones tienen como telón de fondo lo siguiente: (1) el hecho objetivo que los estudiantes al momento de optar por una profesión no están eligiendo Pedagogía, entonces se produce un dilema entre preferir y elegir, al respecto, falta evidencia empírica suficientes investigaciones que nos permitan ponderar las razones y los factores que generan la no elección de la Pedagogía como profesión; (2) alza de puntajes y requisitos de la ley no considera las diversidades regionales e institucionales y algunas realidades interculturales del país.

Por consiguiente, es necesario aprovechar la oportunidad de la discusión de este proyecto de ley para sensibilizar lo relevante que es discutir este problema con perspectiva sistémica, analizando las diversas variables que conspiran para que estemos aquí hoy. Me atrevo a citar a Edgar Morin, principal exponente de la teoría de la complejidad, que hace unos meses cumplió 100 años, cuando nos dice que existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados, en disciplinas y por otra parte, unas realidades, cada vez más multidisciplinarias, transversales, multidimensionales, transnacionales y globales. Los problemas esenciales en educación nunca son parciales y los problemas del sistema escolar son cada vez más esenciales. Los problemas particulares en el campo educativo solo pueden ser planteados y pensados correctamente dentro de su contexto, y el contexto mismo de estos problemas deben ser comprendidos en un contexto planetario. En esto consiste la complejidad (del latín *complexus*: lo que está tejido todo junto).

La necesidad de postergación de las exigencias de admisión es solo la punta del iceberg, pregunto: ¿es la educación prioridad para el Estado de Chile?, ¿está la educación como un ámbito decididamente prioritario en las agendas? Como prioridad no está, como un asunto relevante como lo puede ser cualquier otro asunto, tal vez sí. Digo esto porque leí la fundamentación que acompaña este proyecto y que se discutió en el primer trámite constitucional en la cámara de diputados y en esa fundamentación se insiste en colocar los ejemplos de Singapur y Finlandia. Esos países asumieron, en su hora, que la educación era el motor y campo más importante de la sociedad. No es nuestro caso. Nos somos Tokio, ni Helsinki, ni Londres. Somos Antofagasta, Talca, Galvarino. Y si ponderamos la "Educación comparada", se debe subrayar que Finlandia tradicionalmente ha dado no solo "gran" importancia, sino la "máxima importancia" y valor al rol de los profesores.

La discusión y el debate respecto a los puntajes, están en una línea instrumental (matrículas para pedagogía), epistemológicamente situado en un positivismo entremezclado con pragmatismo, pero no se conecta con los problemas de fondo, que a su vez tienen en parte su origen en el pasado reciente: la dignificación de la profesión docente, cuyo deterioro se agudizó a partir del cierre abrupto de las escuelas normales en 1973 (de lo que nadie habla).

La formación de profesores y profesoras en Chile, desde su admisión hasta su egreso también se ve afectada por políticas pensadas desde el centro que tienen ciertos rasgos propios de un estado unitario, que confunde esa "unitariedad" con homogeneidad y monoculturalidad y lo público solo con lo estatal. La admisión en algunas regiones está condicionada por sus características socioculturales y territoriales, lo que se hace más crítico en las regiones extremas. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Tarapacá, en la Facultad de Educación de Educación y Humanidades, que tiene una matrícula aproximada de 1.100 estudiantes, de los cuales un poco más de 800 son de carreras de Pedagogía, la caída de la matrícula fue de un 25%, afectando principalmente a Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Historia, lo que coincide, además, con los ajustes curriculares que se realizaron en esas asignaturas hace unos años, en tercer y cuarto año medio. Esto también toca a las pruebas de selección universitarias. En el caso de la UTA, más del 80% de los estudiantes es de la propia región e incluso un porcentaje relevante de Perú y Bolivia, si a esto le agregamos un 35% de estudiantes de ascendencia aymara, se complica más el análisis. Similar escenario encontramos en la Universidad de Magallanes, con una matrícula de 140 estudiantes, de los cuales más del 80% proviene de la misma región.

Por otra parte, en relación con la formulación y reconocimiento de Programas de Acceso a las Pedagogías (PAP) es una vía interesante, pero requiere de estrategias de acompañamiento, no solo en la dimensión de saberes conceptuales-cognitivas/o competencias pro-

fesionales, sino desde un trabajo que atienda el cultivo de la identidad profesional y la vocación pedagógica. Subrayamos el caso de las universidades extremas, donde solo el 10% de los estudiantes que ingresa viene de otras regiones, un 50% aproximadamente provienen de colegios particulares subvencionados. Además, un 20% del total de la matrícula ingresa vía Escuelas de Talentos Pedagógicos. La admisión en regiones extremas y puntajes de Prueba de Selección Universitaria, los estudiantes que obtienen puntajes entre 600 - 700 puntos corresponden a un porcentaje muy bajo y, por lo general, optan por estudiar otras carreras fuera de la región. Por ejemplo, el caso de la Universidad Católica de Temuco, tiene una Facultad de Educación con 2100 estudiantes de Pregrado, el 80% proviene de la misma región. Entonces, esto nos devela una tensión, a mi juicio entre "idealismo político y realidad", en otras palabras, ¿cuál es la "*Realpolitik*" de este escenario?, pues, estamos ante un hecho ineludible: un número importante de estudiantes postular a pedagogía sin alcanzar los requisitos mínimos de ingreso, siendo los puntajes promedio, en varios casos, no llegan a los 550 puntos (Minuta Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de Chile, 2020).

En relación con la matrícula e interés por estudiar pedagogía, entre 2010 y 2020, en una década, se ha observado una caída de matrículas en carreras universitarias cercana al 28%. La situación más compleja se evidencia en las Pedagogías de la Infancia: especialmente Pedagogía Básica y Educación de Párvulos que en el último tiempo han presentado significativas caídas en el número de titulaciones de carreras de pregrado, cuyo efecto que podría derivar en una falta de dotación de profesores de ese nivel en unos pocos años. La caída del último quinquenio es del orden del 30%.

Ahora, en el mismo, ámbito vinculado a programas de acceso, se extraña la no contemplación ni siquiera para la discusión de la posibilidad de acceso a través de alguna vía especial a estudiantes que: a) tengan ascendencia de algún pueblo originario, o, b) proven-

gan de alguna institución que tenga proyectos educativos interculturales. Debemos decir que esperamos que el derecho a la autonomía curricular pueda contribuir al desarrollo de una educación propia/etno-educativa en aquellos territorios que tienen una alta densidad de población indígena, como ocurre en otros países de América Latina y el Caribe. Finalmente, se sugiere la necesidad de implementar un Plan Nacional de Fomento de la Vocación Docente (o algo así), en el que concurran todos los actores involucrados, desde el Ministerio de Educación, hasta las comunidades escolares, incluyendo a las universidades; realizar estudios contextualizados en cuanto al real impacto del aumento en los requisitos de entrada a las carreras de pedagogía, y del efecto de las diferentes acciones de motivación y fomento de las carreras, respecto del nivel de postulaciones, inserción y deserción laboral, diferenciando resultados según zona geográfica de las Universidades, de modo que esta evidencia fundamente estrategias flexibles para cada territorio; instalar lógicas de desarrollo profesional docente y de acercamiento de la FID al sistema educacional como un todo orgánico, y articular de manera más estratégica una política de revalorización de la profesión y reposicionamiento del rol del docente que logre empujar, efectivamente, un cambio cultural sostenido en el largo plazo. El profesor, profesora como agente de cambio y líder de una comunidad que trascienda al aula. Se trataría de una política que eleve las barreras de ingreso a las pedagogías y no que las reduzca.

Conclusiones

Los contundentes hallazgos cualitativos y resultados cuantitativos de la evidencia empírica a nivel internacional, revela que el exceso de estandarización ha traído numerosas consecuencias sobre el sistema educativo respecto a la alternativa que concibe a la educación como uno de los mecanismos más poderosos para la integración y la justicia social por lo que deposita en los docentes una gran confianza, promoviendo así la profesionalización docente.

Desde el Consejo de Decanos de las Facultades de Educación (CONFAUCE) se ha propuesto una discusión e implementación progresiva de esta ley, con sensibilidad sociocultural por los territorios y por las características propias de los programas y las instituciones que los dictan así como a partir de una lectura realista del contexto educativo chileno, además de considerar el estado actual de los programas de formación, las exigencias de las instituciones de Gobierno, estimando los tiempos y recursos que permitirían abordar la mejora con realismo y mejores resultados. El año 2025 lo más probable es que tengamos el mismo problema.

Ahora ¿por qué aprobar el proyecto? La valoración social no se cambia por decreto, hay mucho por hacer, pero, la ley obliga a una subida de puntajes que puede agravar seriamente la formación inicial docente, su oferta y por ende la dotación de profesores. En cuanto a los tiempos de implementación de la ley N°20.903 y los aspectos del Sistema de Desarrollo de Profesional Docente que aún no se han abordado, sumado a la realidad nacional que coloca en jaque a las facultades formadoras, son realidad. Consideramos necesario alcanzar un pacto social, político y económico por la educación el primero de los objetivos prioritarios, que ha de tener un carácter transversal en todas y cada una de las etapas educativas, pone en relevancia la necesidad de desarrollar acciones que fortalezcan el reconocimiento social de la educación, lo que lleva aparejado, el prestigiar el trabajo del

profesorado, su liderazgo pedagógico y su compromiso, implicando a todas las instituciones y organizaciones, colectivos y personas, y a toda la sociedad. Es necesario que esta misma sociedad reconozca la importancia del trabajo que realizan los docentes día a día, muchas veces desde el anonimato, asumiendo funciones que van mucho más allá de las meramente académicas, realizando una incomparable labor social que habitualmente no se ve lo suficientemente recompensada. En este conjunto de variables el cierre de las escuelas normales es una variable olvidada por los grupos que actualmente lideran la toma de decisiones en educación en Chile.

Referencias

Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la Agenda Pública*, 6(42), 1-18.

Caiceo, J. (1995). Influencia pedagógica de John Dewey en Chile. *Revista Estudios Paraguayos*, 18(2), 261-304.

Carcović, A. (1971). *Ensayo sobre la enseñanza normal fiscal. Realidad y perspectivas.* Santiago: CPEIP.

Cazanga, O. (2017). *Historia crítica de la educación pública en Chile*. Rialstat editores.

Conejeros, J. (1999). *La influencia cultural francesa en la educación chilena 1840-1880.* Universidad Católica Silva Henríquez.

CONFAUCE (2020). *Minuta Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de Chile*. CONFAUCE.

Cox, C. (1984). *Continuity, conflicto and change in state education in Chile: a study of pedagogy projects of the Cristian Democrat an the popular Unity Governents*. (Tesis para optar al Ph.D) Universidad de Londres, Reino Unido.

Cox, C. y Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Universidad Diego Portales.

Elige Educar (2021). *Innovación educativa en el aula: Transformando la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI*. Resumen ejecutivo. Santiago de Chile: Elige Educar.

Farrell, J. (1986). *The national unified school in Allende's Chile: the role of education inthe destruction of a revoluction*. Vancouver, Canadá. University of British Columbia Press.

Letelier, V. (1885). *Las escuelas de Berlín*. Imprenta Nacional.

Mansilla, J. y Huaiquián, C. (2018). Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX. *Revista Espacios*, 39(17), 1-9.

Mansilla, J. (2018). Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 189-209. https://doi.org/10.19053/01227238.8574

Mansilla, J., Pozo, G., Canío, M. & Umbach, J. (2020). *La cruz capuchina en territorio mapuche. Educación y memoria fotográfica archivada en Altötting*, Alemania. Pehuén.

Morales, J. (2014). *"Suban cabritos". Concepciones e imaginarios de infancia en la política educativa de la Unidad Popular de Chile*. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación.

Núñez, JA. (1883). *Estudios sobre educación moderna: Organización de escuelas normales.* Santiago: Imprenta de la Librería Americana.

Núñez, I. (2019). Las políticas educacionales del gobierno de Salvador Allende: continuidad y cambio (1970-1973). En B. Silva Torrealba. (Comp.) *Historia social de la educación chilena. Tomo 5. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas* (pp.374-396). Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Ocampo, J. (2000). Domingo Faustino Sarmiento. El presidente de Argentina 'Maestro de América'. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 2, 1-25.

Peña, M. (2000). *Hijas amadas de la Patria. Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883.* (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Historia). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Pérez, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre* (1961-1974). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, D. http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html

Pino, J. (2020). *Escuelas Normales. La Escuela Normal de Victoria. Formación de Profesores. La generación de 1960*. Universidad Católica de Temuco.

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, (1984). *Las transformaciones educacionales durante el régimen militar.* (Vol.2). Sin antecedentes de editorial.

Schalenberg, M. (2012). *Die rezeption des deutschen Universitätsmodells in den französischen und britischen reformsdiscurses (1810-1870).* Wien.

Schiefelbein, E. y Grossi, MC. (1978). *Análisis de la matrícula escolar en Chile*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación en Chile [CIDE).

Silva, B. (2019). *Historia social de la educación chilena. Tomo 5. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento,*

pensadores y demandas educativas. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Valenzuela, JP. y Sevilla, A. (2012). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos: los años que vivimos en peligro* (documento de trabajo). Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Zavala, J. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de la Araucanía (1887- 1915). *Revista Universum* (23), 268-286.

Zemelman, M. y Lavín, S. (2012). Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista ISEES*, (11), 17-41.

CAPÍTULO 6

HISTORIA RECIENTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESPAÑA

Manuel Fernández Cruz

Resumen

Con este estudio pretendemos realizar un recorrido de la formación inicial docente del profesorado de educación básica, infantil y primaria, en España, que sirva de base para una investigación de carácter comparado con diversos países de Iberoamérica. Para ello, no sólo debemos señalar las etapas que pueden reconocerse en la historia de la formación, sino establecer, además, los elementos que pueden caracterizar a cada una de ellas y diferenciar las etapas unas de otras.

El metaanálisis que hemos realizado nos permite concluir que:

1. Se evidencia acuerdo generalizado en que las etapas que pueden caracterizarse en la historia reciente de la formación inicial son cuatro (con una previa) (1970-1990; 1990-2000; 2000-2010; 2010-2020). El inicio de las tres primeras etapas ha estado marcado por distintas leyes generales de educación. La cuarta etapa por una ley de reforma universitaria.

2. Las dos primeras etapas responden a la llegada a la pedagogía de las tendencias en auge de la psicología: conductismo y constructivismo. La tercera etapa se caracteriza por el predominio de la evaluación basada en estándares y el discurso de la calidad. La cuarta etapa tiene una característica que afecta tan sólo a la región europea: la convergencia en el espacio único de educación superior.

3. Podrían considerarse ejes de comparación de la historia de la formación inicial en España. Con otros países, los siguientes: (1) nivel de la formación, (2) características de la institución formadora; (3) duración en semestres de la formación; orientación de la formación (cultural, profesionalizadora, práctica) y peso cambiante de cada factor; (4) conexión con la inserción profesional y la formación permanente; (5) contexto político; (6) fundamentación psicológica; (7) influencias internacionales.

Palabras clave. *Formación inicial docente, Educación Infantil, Educación Primaria, Escuelas Normales, Espacio Europeo de Educación Superior*

Introducción

Con este estudio pretendemos realizar un recorrido de la formación inicial docente del profesorado de educación básica, infantil y primaria, en España, que sirva de base para una investigación de carácter comparado con diversos países de Iberoamérica. Para ello, no sólo debemos señalar las etapas que pueden reconocerse en la historia de la formación, sino establecer, además, los elementos que pueden caracterizar a cada una de ellas y diferenciar las etapas unas de otras

Hemos señalado en diferentes estudios (Fernández Cruz, 2022) que pueden establecerse cuatro etapas, más una previa, en la formación del profesorado de educación básica en España que hemos denominado artisanal (la previa), tecnocrática, comprensiva, orientada a la calidad y de convergencia. Cada etapa está marcada por Leyes de la Educación que la inspiran y formatos organizativos diferentes de las instituciones formativas en las que se desarrollan. Cada etapa, además, se acompaña de diferentes paradigmas o modelos de investigación sobre la formación docente que orientan los intereses, objetivos, diseños, métodos, instrumentos, análisis, difusión y transferencia. La primera etapa, está marcada por las primeras leyes nacionales de educación en España (1838 y 1857) y la aparición de las Escuelas Normales como las agencias encargadas de la formación inicial y la investigación pedagógica. La segunda etapa se inicia con la Ley de 1970 que incorpora al Sistema educativo los avances de la pedagogía por objetivos y el constructivismo, así como, en lo institucional, por la incorporación de las Escuela Normales al Sistema de Educación Superior y su adscripción a las universidades y la creación de los Institutos de Investigación Educativa también adscritos a las universidades. La tercera etapa comienza en 1992 con la aprobación de la LOGSE que ampara el desarrollo de currículos comprensivos en las escuelas y la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación como instituciones encargadas tanto de la formación del profesorado como de la investigación sobre la formación docente. A partir de 2002, con la aprobación de la Ley de Calidad en Educación y la aparición de la evaluación internacional basada en estándares, comienza la cuarta etapa que se extiende hasta 2014, fecha en la que se implantan los nuevos currículos formativos en las Facultades de Ciencias de la Educación, orientados a la formación por competencias en convergencia con la UE dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y alcanzando los estudios de Magisterio el nivel de grado igualándose en extensión e intensidad, al resto de formación universitaria en cualquier disciplina. En el establecimiento de estas etapas coinciden Baelo & Arias (2011), Egido (2011), Álvarez &

Gago (2011), Imbernón & Canto (2013), Beas (2011), Luzón & Montes (2018), Sanchez & Sánchez (2019) y otros estudiosos. También coinciden todo ellos en señalar el período de la Segunda República Española (1931-1939), como un estadio con atributos propios que "representa un paréntesis de formación profesionalizadora, en el amplio intervalo que hemos denominado de pedagogía intuitiva que se prolonga hasta 1970" (Fernández Cruz, 2022).

Con respecto a los elementos con los que podemos caracterizar cada una de la etapas señaladas, aunque van repitiéndose en los distintos estudios, nos quedamos con la síntesis que plantean Manso, Matarranz & Valle (2019,) que son los siguientes: (a) institución formadora; (b) extensión de la formación; (c) nivel de certificación; (d) modelo general de formación; (e) tipo de conocimientos que nutren el plan de estudios. Junto a estos, otros elementos recogidos en estudios anteriores permitirán caracterizar las etapas y establecer las bases del estudio comparativo: (f) requisitos de acceso; (g) peso del componente práctico o de estancia en centros; (h) elementos de transición e inserción profesional.

El objetivo de este trabajo es contribuir a la búsqueda de ejes vertebradores sobre los que se pueda reescribir la historia reciente de la formación inicial docente en España, desde una perspectiva de comparación internacional con países de la región iberoamericana. A pesar de que recogemos, a modo de antecedente, una primera etapa de formación de una extensión de 130 años, nuestro trabajo se centra en las cuatro etapas posteriores que hemos señalado: l'1970-1990, 1990-2000, 2000-2010 y 2010 2020.

Para la realización de este trabajo se han revisado 49 artículos sobre la historia de la formación inicial docente en España. Estos artículos se han seleccionado aplicando las palabras clave de búsqueda "Formación inicial docente", "Educación Infantil", "Educación Primaria", "Escuelas Normales", "Espacio Europeo de

Educación Superior" con el método de combinar la primera con cada una de las demás. La búsqueda se ha realizado en las bases de investigación educativa habituales (ERIC, WOS, Scopus) y en "google académico". No se ha empleado ninguna restricción temporal para la búsqueda. Se han revisado los títulos que aparecían en la selección ofrecida por el programa para incluir aquellos documentos que hacían mención a la historia de la formación docente en España. Se ha dado preferencia a los artículos o capítulos de libro referidos a la formación de docentes de Educación Primaria. No obstante, se han incluido algunos artículos que, estando referidos al profesorado de Educación Secundaria, abordaban al tiempo algún aspecto transversal de la historia de la formación docente que no era estudiado por los anteriores documentos como el de Muñoz et al. (2019). Finalmente, se han referenciado 33 artículos de los 49 seleccionados, que sirven de sustento argumental al trabajo.

La selección ha incluido algunos documentos no referidos de manera exclusiva a España, sino que abordan un contexto más amplio de la formación docente: Europa o América Latina. Cuando estos documentos sirven para contextualizar y comprender mejor la historia de la formación docente en España, y los autores son significativos, reconocidos y han tenido repercusión en nuestro país, también se han seleccionado.

Ante documentos similares o del mismo autor, se ha dado preferencia a los artículos más citados en el ámbito académico.

Finalmente, se ha usado la palabra clave "teacher education" para acompañar la selección con algunos artículos muy reconocido de ámbito internacional, que no refiriéndose de manera expresa a España o a sus contextos próximos (Europa y América Latina) expresan bien las tendencias generales de la evolución histórica de la formación docente en el mundo y han influido en las historias for-

mativas locales. Sin unos pocos artículos, redactados en inglés, muy citados y que han tenido gran influencia en los historiadores y pedagogos españoles.

1. Institucionalización de la formación de maestros en España: etapa artesanal (previa).

Baelo y Arias (2011) realizan un recorrido histórico de la formación inicial docente en España, enfatizando el cambio paradigmático en las ciencias humanas, como vector de cambio en la orientación de los distintos planes de estudio que han estado vigentes en el país. Comienzan repasando lo que significa el paradigma tradicional de formación o empirismo espontáneo que han priorizado el aprendizaje por inmersión y contacto con el buen maestro y el entrenamiento práctico de habilidades docentes en la propia escuela. Esto es, aprendizaje centrado en la experiencia con un peso muy bajo de la teorización y la reflexión sobre el hecho educativo. Bajo este paradigma, el dominio de contenido disciplinar es una condición previa necesaria para el aprendizaje profesional práctico. Por tanto, o bien se posee de manera previa a la contratación, caso de la Enseñanza Secundaria y Universitaria, o bien se realizan cursos de capacitación disciplinar previos a la formación práctica que se adquiere en la escuela como ha sido el caso de la formación de profesorado de Educación Primaria en España. Durante más un siglo, desde la aparición de la primera Escuela Normal de formación de maestros en España, el modelo formativo fue básicamente culturalista y artesanal, de carácter gremial, a partir de la experiencia (Román & Cano, 2008), hasta llegar casi a la década de los 70, con al plan de estudios de 1967, antesala de los verdaderos cambios en la formación docente, que integra materias de carácter profesionalizador (pedagogía, psicología, didáctica general y didácticas específicas) por lo que podemos hablar de un modelo culturalista / profesionalizador de carácter concurrente.

Como ya hemos señalado "El origen de las Escuelas Normales en lo que venimos estableciendo como la primera etapa institucionalizada de la formación docente en España, tiene que ver con el intento de uso del principio isomorfismo en la formación del profesorado y, por ello, el establecimiento de instituciones modelo que sirvan de referencia e uniformizar la enseñanza primaria en todo el estado (De Gabriel, 1993), de una parte, y formalicen el pensamiento pedagógico docente (Luzón & Montes, 2018), de otra" (Fernández Cruz, 2015).

La investigación sobre formación docente en esta etapa se restringe al interior de las Escuelas Normales y se conduce mediante el paradigma presagio-producto desde el que se intenta describir el perfil ideal de características personales del docente que pueden correlacionarse con el rendimiento académico. Así el currículo formativo se modela a partir de las características deseables que se convierten en objetivos de la formación.

2. La formación del magisterio para la reforma tecnocrática de la LGE de 1970: etapa tecnocrática.

En las postrimerías del régimen franquista (1970) se aprueba la Ley General de Educación que viene a sustituir a la Ley que había estado vigente durante un siglo para facilitar, desde una perspectiva tecnocrática, va a incorporar, como hemos dicho, los avances de la pedagogía por objetivos y lo que ello conlleva (materiales de enseñanza programada, libros de fichas...), además del paradigma del aprendizaje en el que todo ello se inspira: el constructivismo.

En todo caso, ello se hace desde una perspectiva puramente técnica en la que el profesorado es mero implementador de diseños y materiales curriculares decididos por los políticos o tecnócratas de la administración educativa que incorporan, a través de la inspección educativa, mecanismos de evaluación de cierre o salida para garantizar la aplicación fiel de normas y diseños.

Para facilitar la implantación de los nuevos modelos educativos se crean los Institutos de Ciencias de la Educación adscritos a las universidades que reciben un gran impulso político y de medios para realizar investigación educativa, influir en los nuevos currículos de formación del profesorado de educación básica y ocuparse de la capacitación pedagógica del profesorado de enseñanzas medias (Beas, 2011).

La etapa se consolida con la adscripción de las Escuelas Normales provinciales a la Universidad correspondiente de cada distrito, otorgando así un nivel de Educación Superior a la formación de maestros y maestras. Ello conlleva la implantación de nuevos planes de estudio de la Carrera de magisterio organizado por especialidades: educación preescolar, ciencias humanas, ciencias físico-naturales, lengua extranjera y educación especial. Así se prioriza el modelo de formación cultural sobre el modelo de formación pedagógico-profesional, con la importante excepción de la aparición de la formación en Educación Especial, que tras las aprobación de la primera Ley de atención a minusválidos en España, quiere garantizar la atención psicopedagógica, la comèmsación y, si acaso, la integración de alumnos con necesidades especiales.

Fernández Cruz (2015) relata "cómo la aparición de una tecnología poderosa que se popularizó en la formación docente, el circuito cerrado de televisión CCTV, permitió incorporar como método formativo la observación de maestros expertos, y la "micro enseñanza" o entrenamiento de habilidades y competencias concretas en actuaciones que podían ser observadas en directo y, más tarde, grabadas, para evaluarlas, corregirlas y realizar con ellas actividades de supervisión clínica. En palabras de García Hoz (1980), esto supone pasar de la pedagogía intuitiva a la pedagogía científica."

No podemos dejar de señalar que este plan de estudios supone un fuerte incremento de las exigencias formativas del magisterio de

Educación Primaria (Egido, 2011) que se espera sea trasladado al incremento general del nivel formativo de la población escolar.

3. La formación docente para el modelo constructivista comprensivo de la LOGSE de 1990: etapa comprensiva.

Hemos dado cuenta de cómo "la década de 1990 supuso la eclosión de la psicología constructivista y las experiencias pedagógicas de los MRP en infinidad de experimentaciones educativas previas a la aprobación de la LOGSE (1992) que intentó dar cabida a cuánto de innovación se había consolidado, generando un nuevo modelo curricular de carácter abierto, flexible y comprensivo cuyos principios, de alguna manera, aún siguen caracterizando a la escuela básica Española" (Fernández Cruz, 2022).

Esta etapa comprensiva se acompaña en lo institucional con la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación en todas las universidades españolas, mediante la supresión de las Escuelas Normales e integración de los estudios de Pedagogía y de Formación de Profesorado en las nuevas Facultades adscritas al ámbito de conocimiento de ciencias jurídico-sociales. Lo que supuso un desgarro de la unidad de los estudios de pedagogía con los estudios de filosofía y psicología que se habían desarrollado integrados desde los años 70 en España, representan también un avance en la consideración social del magisterio que se ubica finalmente y a todos los efectos en la Universidad.

Para los currículos formativos ello supuso: una vuelta a la formación profesionalizadora con énfasis en didáctica y psicología educativo y la aparición de las distintas didácticas del contenido (Matemáticas, Experimentales, Lenguas y Literatura, ciencias sociales y Expresión plástica, musical y corporal) para no abandonar aún, del todo, la formación de maestros por especialidades. Las materias rela-

cionadas con la atención a la diversidad también adquirieron un gran peso al hilo de los nuevos planteamientos curriculares comprensivos e integradores que se desarrollaban en la escuela. Desaparecieron los Institutos de Ciencias de la Educación y se sustituyeron por Centros de Profesorado con competencias en la formación permanente en tanto que a las facultades de Ciencias de la Educación se les reserve la organización de la formación pedagógica inicial del profesorado de Educación Secundaria con carácter de posgrado tras una formación disciplinar en la materia.

Como hemos señalado: "No se puede comprender el modelo de formación docente en España, en el nuevo siglo, al margen de los procesos de convergencia educativa y formativa que ocurren en Europa desde el año 2000. Ya se advierte en todo el continente desde 1990, un aumento masivo del número de reformas de la formación inicial de profesorado de educación infantil y primaria (Ancheta, 2007), hemos visto el caso de España con la LOGSE, como efecto de transición hacia un espacio económico único en Europa, por un lado, y los cambios acaecidos en los sistemas educativos de los antiguos países socialistas" (Fernández Cruz, 2022).

Para Ancheta (2007) estos cambios afectan a: "(1) los requisitos de admisión; (b) la estructura de los planes de estudio; (c) la duración, en semestres, de la formación; (d) el nivel de la formación;

(e) el contenido de las materias; (f) la autonomía institucional que alcanzan los centros formadores;

(g) el énfasis en la formación profesionalizadora de carácter psicopedagógico, y (h) la exigencia de estándares y niveles mínimos y homogéneos de calidad. Destaca, como eje común, la ola de progresiva autonomía en las instituciones encargadas de la formación inicial docente, sustituyendo normativas estatales por amplias directrices que irán acompañadas de un sistema de regulación estatal para verificar el cumplimiento de estándares de calidad".

4. La formación de profesores en sistemas que se comparan con indicadores internacionales: etapa de orientación por la calidad.

Hacia final del siglo XX emerge de manera irrefrenable el tratamiento de la escolarización como proceso productivo y creador de riqueza a partir de la generación de conocimiento. Este es un movimiento que contagia a toda Europa en su lucha por encabezar la generación de conocimiento y competir con otras regiones pujantes del mundo. Y esto afecta, sin duda, al papel que se otorga a los sistemas educativos en todos sus niveles incluido el Universitario. Así la calidad del profesorado se convierte en factor determinante del rendimiento del Sistema (Luzón & Torres, 2009).

Sobre el concepto de calidad Bahr & Mellor (2016) abordan las concepciones aplicadas a la enseñanza y la formación docente. Es evidente que la enseñanza de calidad para todos es un objetivo admirable, pero no está del todo claro cuál es la clave para alcanzar la calidad del servicio educativo. Y no tanto porque la calidad sea algo misterioso, sino justo por lo contrario, porque la calidad educativa es algo que las personas perciben de manera simple, inmediata y directa. Desde la perspectiva empresarial, se ha definido la calidad como el resultado de la conformidad con un conjunto de requisitos establecidos. De hecho, el modelo europeo de calidad educativa, que desarrollan las distintas Agencias de la Calidad, descansa en buena medida en esta idea: conformidad con requisitos preestablecidos, o modelo de Defecto Cero. Este enfoque exige la búsqueda de cero defectos y pone en primer plano la gestión de los detalles y la evitación de errores. La calidad aquí se ve como la ausencia de evidencias cuantificables y mensurables, errores y descuidos. Este modelo de evaluación que constata la existencia de Cero Defectos está muy extendido en la formación del profesorado en la medida en que se construye el siguiente razonamiento: Cero Defectos en la formación docente debe conducir a Cero Defectos en la enseñanza. Bajo estos planteamientos se inicia esta década.

Todo ello ocurre cuando Europa se está preparando para un proceso de convergencia de la Educación Superior (con el que caracterizamos la siguiente etapa) que afecta a la formación de todos los profesionales en todos los niveles a partir del establecimiento de un Marco Europeo de Cualificación Profesional que gradúa destrezas, conocimientos y competencias en cada ramo de intervención y que afecta, de lleno, a la profesión docente.

Todo ello se plasma, en España, en la Ley de Calidad de la Educación de 2002 que, a pesar de tener un recorrido histórico muy breve, pues fue sustituida por la LOE de 2006, nos ayuda como se incorpora el discurso de la calidad tanto al sistema educativo como a la formación del profesorado. "En general, se ha avanzado hacia una formación que cubre, en sus planes de estudio, lo siguiente: (a) estudio del niño, desde su proceso de desarrollo global hasta los factores y contextos ambientales que influyen en su educación; (b) estudio pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización de centros y la evaluación de los procesos educativos; (c) estudio del currículum escolar básico que incluyen contenidos disciplinares como las matemáticas, lenguas, ciencias experimentales, idiomas, educación física y otros; (d) estudio de métodos y soportes pedagógicos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación; (e) educación especial y atención a la diversidad" (Fernández Cruz, 2022).

La implantación de los modelos de garantía de la calidad han llevado a los sistemas, instituciones y personas a un modelo evaluativo de rendición de cuentas basado en la desconfianza en el compromise profesional docente (Bolívar, 2008) con la mejora educativa y la necesidad de usar indicadores de evaluación extraños y externos al corazón de lo genuinamente educativo pues vienen transferidos desde el ámbito empresarial.

5. Efectos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en la formación del profesorado: etapa de la convergencia.

En 2010, se culminó en Europa el proceso de convergencia del espacio común de Educación Superior, lo que en la práctica, para la formación docente en España, acarrea nuevos planes de estudio con las siguientes características (Fernández Cruz, 2022): "(a) se suprime la formación por especialidades y se prioriza la formación generalista en torno a sólo dos títulos Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria; (b) se aumenta el número de semestres de formación pasando de 6 a 8 y, adquiriendo los títulos de Magisterio el nivel de grado universitario similar al resto de estudios universitarios; (c) se tiene a la fragmentación de la experiencia práctica en escuelas reales para hacerla simultánea al estudio académico, al menos en los últimos cuatro semestres de la formación;(d) el conocimiento disciplinar de las materias del currículo básico escolar se convierte en residual;(e) se fortalece la formación profesional psicopedagógica y la formación para la atención a la diversidad; (f) se fortalece la formación en el uso de TIC y el empleo de nuevos recursos en la enseñanza."

Como en el resto de Europa, toda la formación universitaria y, especialmente, aquella que se refiere a profesiones reguladas, se orienta al dominio de competencias de actuación profesional (Fernández Cruz y Gijón, 2012) con lo que ello supone para la modificación de las metodologías tradicionales de formación en el aula, para transformarlas en metodologías activas y participativas. "Esta formación pone el acento en el uso final que el docente hará del contenido adquirido durante la formación inicial y, de esta manera, subraya el valor de aquellos contenidos que serán fácilmente transformables en acciones profesionales concretas, que en aquellos otros contenidos que carecen de aplicabilidad inmediata aunque estuvieran en la base

de la reflexión sobre el hecho educativo y la propia realidad profesional (Lorenzo et al, 2015)." (Fernández Cruz, 2022).

Esta formación por competencias homogeneizadora de la formación profesional en toda Europa se caracteriza por las "4ces" como hemos señalado: "(1) Vías de pensamiento (creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y aprendizaje; (2) Formas de trabajo (Comunicación y colaboración); (3) Herramientas de trabajo (TIC y alfabetización informacional); y (4) Habilidades para vivir en el mundo (Ciudadanía, vida y carrera, y responsabilidad personal y social)." (Fernández Cruz, 2022).

Adamson (2012) señala, además, que aunque estemos de acuerdo en las habilidades y métodos de enseñanza que promueven metodologías activas no tenemos experiencia docente en la combinación de conocimientos y habilidades en un conjunto coherente y eficaz.

A medida que aumentan los desafíos, las exigencies y aparecen nuevos retos docentes, la humanidad está redescubriendo la importancia de enseñar rasgos de carácter, como los relacionados con el desempeño, (Ayala & Luzón, 2013) (adaptabilidad, persistencia, resiliencia) y morales (integridad, justicia, empatía, ética). El autor describe los desafíos para los sistemas de escuelas públicas como similares a los de las habilidades, con la complejidad adicional de aceptar que el desarrollo del carácter también se está convirtiendo en una parte intrínseca de la misión, como lo es para las escuelas privadas. El meta-conocimiento (aprender a aprender, interdisciplinariedad, pensamiento sistémico, personalización, etc.): a menudo descuidada, o simplemente mencionada y sin actuar de manera determinista, esta "metacapa" que envuelve las otras tres dimensiones es esencial para establecer hábitos de aprendizaje permanentes, activar la transferencia, desarrollar la experiencia, fomentar la creatividad a través de analogías, mejorar la versatilidad, abordar las necesidades individuales de los estudiantes, etc.

Es evidente, desde esta perspectiva, la importancia que alcanza la formación permanente del profesorado.

Conclusiones

Las políticas educativas nacionales de los últimos 50 años han prestado especial atención a la formación del profesorado. Numerosas reformas políticas en este campo de los años 70 a la actualidad trataron de ofrecer a los docentes una formación de mayor calidad, de modo que adquirieron las competencias necesarias para desarrollar sus actividades.

En comparación, las condiciones laborales de los profesores de educación básica general no han sufrido tantas reformas. Aún así, hay que resaltar que incluso ante la ausencia de reformas explícitas los docentes han experimentado muchos cambios en el aspecto práctico de su profesión. Su trabajo se ha vuelto más difícil y complejo y cada vez se espera más de ellos. Una mejor formación no será suficiente por sí sola para atraer a los jóvenes hacia la profesión docente.

Los responsables políticos parecen haberlo comprendido e intentan hacer frente a la situación. Se observa, en efecto, en los últimos años, un mayor número de reformas dirigidas a definir el contenido del trabajo de los profesores y a mejorar sus condiciones laborales. Está surgiendo un nuevo debate en torno a todos los aspectos de su profesión, señal, quizás, de que ya no está infravalorada y de que se reconoce mucho más la magnitud de la empresa que los docentes tienen ante sí.

El metaanálisis que hemos realizado nos permite concluir que:

1. Se evidencia acuerdo generalizado en que las etapas que pueden caracterizarse en la historia reciente de la formación inicial son cuatro (1970-1990; 1990-2000; 2000-2010; 2010-2020).

El inicio de las tres primeras etapas ha estado marcado por distintas leyes generales de educación. La cuarta etapa por una ley de reforma universitaria.

2. Las dos primeras etapas responden a la llegada a la pedagogía de las tendencias en auge de la psicología: conductismo y constructivismo. La tercera etapa se caracteriza por el predominio de la evaluación basada en estándares y el discurso de la calidad. La cuarta etapa tiene una característica que afecta tan sólo a la región europea: la convergencia en el espacio único de educación superior.

3. Podrían considerarse ejes de comparación de la historia de la formación inicial en España. Con otros países, los siguientes: (1) nivel de la formación, (2) características de la institución formadora; (3) duración en semestres de la formación; orientación de la formación (cultural, profesionalizadora, práctica) y peso cambiante de cada factor; (4) conexión con la inserción profesional y la formación permanente; (5) contexto político; (6) fundamentación psicológica; (7) influencias internacionales.

Referencias

Adamson, B. (2012). International comparative studies in teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, *28*(5), 641-648.

Ancheta Arrabal, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista española de educación comparada*, (13), 219-251.

Ayala, A., & Luzón, A. (2013). Presentación: Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI: una visión comparada. *Revista española de Educación comparada*, (22), 09-17.

Álvarez, R. B., & Gago, A. R. A. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, (18), 105-131.

Baelo, R.& Arias, A.R. (201). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas, 18*, 105-131.

Bahr, N., & Mellor, S. (2016). Building quality in teaching and teacher education. Consejo Australiano de Investigación Educativa.

Beas Miranda, M. (2011). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 14(1), 397-414.

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

De Gabriel, N. (1993). Historia de la profesión docente en España. En A. Novoa y J. Ruiz: *A historia da educaçao en Espanha y Portugal* (137-156). Lisboa. Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educaçao.

Egido Gálvez, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011): Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, (18), 33- 50.

Fernández Cruz, M. (2015). *Formación de profesionales de la formación: un enfoque profundo*. Deep University Press.

Fernández Cruz, M. (2022). González Soto, maestro de maestros. Aportes a la formación del profesorado desde la investigación y la experiència. *UTE, Teaching & Technology Universitas Tarraconensis (1),* 107-123.

Fernández Cruz, M. y Gijón, (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *JETT, 3*, 109-119.

García Hoz, V. (1980). La educación en la España del siglo XX. *Revista española de pedagogía*, 99-120.

Imbernon Muñoz, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12.

Lorenzo Vicente, J.A., Muñoz Galiano, I.M., & Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea / Models of initial training of secondary school teachers in Spain from a European perspective. *Revista complutense de educación*, *26*(3), 741-757.

Luzón-Trujillo, A., & Montes-Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, *13*(33), 121-152.

Luzón-Trujillo, A. & Torres, M. (2009). PISA en el contexto de las evaluaciones internacionales. En M. A. Pereyra. (Eds.), *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools / PISA a Examen: cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas y cambiar las escuelas* (pp. 11-41). Comparative Education Society in Europe - CESE.

Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23*(3), 15-33.

CAPÍTULO 7

INSTANTÁNEAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO.

Alicia Rivera Morales

Resumen

Ocuparse de la formación inicial de maestros en México, en pocas páginas, es una tarea audaz. ¿Cómo decir lo fundamental?, ¿cómo plantear lo que subyace en una cuestión compleja?, ¿cómo plasmar un análisis pertinente y creativo? son algunas interrogantes que requieren atención; en este trabajo, intentaremos acercarnos de forma más próxima a las respuestas, a fin de exponer instantáneas de la formación inicial del profesorado mexicano con base en las miradas de varios autores y las directrices plasmadas en las reformas educativas en México. Para ello, fue apremiante hacer una revisión documental que permitió hacer un metaanálisis en el contexto de las discusiones de la formación inicial de docentes; una micro síntesis histórica; entretejer las reformas educativas y la formación inicial en las Escuelas Normales. La revisión de la literatura sugiere que persisten brechas entre las competencias requeridas por los maestros y la capacidad de los programas de formación inicial para desarrollarlas. Asimismo, queda de manifiesto que el ser docente

en México está determinado por las líneas de acción establecidas en las reformas educativas propuestas desde las políticas públicas nacionales influenciadas muchas veces por el entorno internacional. En este sentido, el profesorado se convierte en un sujeto a ser intervenido, tutelado. Los docentes en formación deben acatar lo que las reformas educativas les indican desde el deber hacer para "formarse", sin que haya de por medio una reflexión al respecto.

Palabras clave: Formación inicial de docentes, Educación básica, Reformas educativas, Escuelas Normales, México

Introducción

La formación inicial docente, dicen Villarreal, Martínez y Castelo (2021) debe conceptuarse como el hecho educativo caracterizado por la naturaleza de la cotidianidad, que tiene momentos de incertidumbre (Morin, 1999), que está viva y, por tanto, líquida (Bouman, 2007) y genera nuevas experiencias que se traducen en competencias docentes (Perrenoud, 2004) y saberes (Tardif, 2014). Una característica que debe estar presente es que la formación docente es un proceso inacabado, perfeccionable y flexible; inacabado porque al estar en servicio se cuenta con la preparación y actualización que el docente vive; perfeccionable porque con la formación inicial y continua, las múltiples experiencias propias y de compañeros profesores, así como el intercambio de ideas con todos los involucrados en el proceso educativo, la investigación educativa, marca la ruta para ir mejorando y buscando la perfección en el desempeño; y flexible, por ser un acto social y humano que está matizado por un sinfín de experiencias que dan al docente la oportunidad de actuar de acuerdo a lo que se requiera (Villarreal, Martínez y Castelo, 2021).

Varios autores señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005). Cualquiera que sea el cambio que se impulse, el enfoque en el cual se oriente, entendidos o no por parte de la sociedad, "los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se les ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación" (Vezub, 2007, p. 3). De igual manera, Villarreal, Martínez y Castelo (2021) afirman que la formación del maestro ha sido muy cuestionada, se señala la carencia de un sinnúmero de competencias que el docente del siglo XXI debe poseer; para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el 'docente deseado', el 'docente eficaz' es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador (Barth, 1990; Delors et al.,1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1993; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schön, 1992; UNESCO, 1990, 1998): que domine los saberes y contenidos que pretende enseñar, sabe facilitar el aprendizaje, sabe e interpreta el currículo escolar, comprende la cultura de cada contexto, trabaja en equipo, etc. (Villarreal, Martínez y Castelo, 2021).

Con base en los resultados proyectados por las evaluaciones con estándares nacionales e internacionales, se puede considerar que los procesos de formación no han logrado alcanzar ese ideal de maestro eficaz deseado (Delgado, 2019). Anderson señala: "un docente efectivo es aquel que con bastante consistencia logra objetivos enfocados sobre el aprendizaje de sus estudiantes, sea de forma directa o indirecta" (1991, p.18); desde esta perspectiva, el maestro debe lograr un aprendizaje de calidad, ya que este es el propósito general de la educación. Para esto, es necesario que el docente desarrolle un conjunto de competencias que le permitan conllevar el desarrollo de su práctica docente bajo los principios de calidad; Dunkin (1997). Algunos estudios muestran que en las escuelas públicas los docentes poseen una educación muy deficitaria, algunos tienen habilidades básicas limitadas, reciben escasa formación y perciben bajas remuneraciones (Arregui, et al., 1996; Vaillant, 2004b). Lo anterior debería orientar la realización de un análisis del proceso de formación docente a las instituciones encargadas de dicha preparación, a los planes y programas de instrucción, a los mecanismos de capacitación y actualización del profesorado (Villarreal, Martínez y Castelo, 2021).

Con el objeto de ampliar la discusión sobre la formación inicial de los docentes de educación básica, recurrimos a la investigación documental, de acuerdo con Pinto (1989); consiste en el

análisis interno y externo que permite extraer de un documento la información necesaria para la comprensión del contenido. Este proceso requiere de estrategias especializadas en la búsqueda, selección, organización y análisis de un conjunto de producciones escritas, que den respuesta a una o varias preguntas sobre un tema (Bermeo, Hernández y Tobón, 2017). Cortés y García (2003) los documentos son registros de hechos o rastros de 'algo' que ha pasado, de ahí que como 'testimonios' que proporcionan información, datos o cifras. La revisión de la literatura consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales de utilidad para los propósitos de la investigación; es decir, para extraer y recopilar información relevante y necesaria para la investigación. Ésta debe ser selectiva y tener presente la finalidad de la investigación (Ander-Egg, 1998).

Criterios para la Selección de los Documentos

Para el caso que nos ocupa se realizó una revisión de la literatura con la particularidad de incluir documentos de producción científica que abordaron el tema considerando las reformas y propuestas de formación desde el 1970 hasta el 2020. La búsqueda se realizó en revistas especializadas, libros editados, así como en las bases de datos como Google Académico, Dialnet, Redalyc, Scielo, Research Gate y EBSCO Host; la selección de documentos se realizó a partir de las palabras claves tales como formación inicial, reformas educativas, curriculum. En la Tabla 7.1, se describen los documentos para el análisis documental:

Tabla 7.1 *Documentos Revisados*

Documentos	
Artículos teóricos (Ensayo)	16
Artículos empíricos	45
Total	61

Fuente: Tabla de elaboración propia

El presente documento se desdobla en cuatro apartados: 1) La formación docente en México reside en el Sistema Educativo Nacional (SEN); 2) Una síntesis histórica de la formación inicial en México previa a los 70´s; 3) Las escuelas normales en México e implicaciones en la formación; 4) Los hitos en las reformas educativas y formación inicial en México de 1970 al 2020.

1) La formación docente en México reside en el Sistema Educativo Nacional (SEN)

El sistema de formación docente en México se encuentra ubicado dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) y se puede clasificar en los siguientes niveles: 1) formación inicial y 2) formación continua o permanente. La formación inicial docente se da a través de programas institucionales que requieren a los estudiantes transitar por un sistema curricular en donde realicen un conjunto de asignaturas y experiencias académicas, es la que se encarga de preparar profesionalmente a los estudiantes para la docencia escolar, insertándose en el ámbito pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad (Sánchez, 2013, citado por Salazar y Tobón, 2018). Por lo tanto, la formación inicial constituye el comienzo de la trayectoria formativa profesional; a través de ésta, el futuro maestro recibe las herramientas teórico-metodológicas para desarrollar su práctica en un campo pedagógico específico, a través de programas educativos formales. Así, los docentes de formación inicial, egresados de las instituciones formadoras, deberían egresar con un conjunto de competencias ya desarrolladas, que los identifique como idóneos para desempeñarse en el campo profesional de la docencia y asumir un compromiso personal de formación continua (Alberto y Edit, 2016).

Murillo, Ramos, García y Sotelo (2020) señalan que la formación inicial tiene la finalidad de obtener un título que los acredite como docentes (Sánchez, 2013); es en este nivel en el cual el docente

adquiere las primeras herramientas teórico-metodológicas que le posibilitan desempeñarse en la práctica docente. Las principales instituciones formadoras de docentes en México son las Escuelas Normales urbanas (véase Figura 7.1) y rurales (véase Figura 7.2), las cuales son reguladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cuanto a sus políticas de formación para el nivel de educación básica (Infante, 2010; Navarrete, 2015). Estas instituciones deben proporcionar conocimientos sobre el currículo, además de espacios de práctica para el personal docente en formación, en donde se adquiera el dominio de las metodologías y estrategias más adecuadas para el proceso de enseñanza aprendizaje de todo el alumnado, con o sin discapacidad (Giné y Durand, 2011). Lo anterior se relaciona con un aspecto de la docencia que es la autoeficacia, la cual se refiere a las creencias que tiene una persona de poseer las capacidades necesarias para realizar alguna acción o actividad, e involucra aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos (Bandura, 1977).

Figura 7.1 *La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) fue fundada el 24 de febrero de 1887.*

La formación inicial de profesores está asociada a varios factores que le dan sentido y organización a la misma; la parte legislativa, ordena y norma las funciones de los profesores en servicio y debe ser considerada para formar a nuevos docentes. Así mismo se encuentra la producción académica contemporánea donde surgen nuevas ideas y orientaciones científicas y prácticas de una formación inicial docente ideal, desde las condiciones reales que emergen de la investigación (Villarreal, Martínez y Castelo, 2021). Los estudios sobre la vida profesional de los docentes indican que esta etapa es altamente vulnerable (Hargreaves y Fullan, 2014; Day, 2011; Torres, 2006; Hargreaves, 2005), con una deserción hasta de 40% en los primeros tres años en la docencia según los datos registrado por el equipo investigador que dirige Day (2011) en más de treinta países.

La Escuela Normal es la institución por excelencia que se encarga de la formación inicial de los docentes en México. Existen diversos tipos y denominaciones de Escuelas Normales (Rurales, Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales, entre otras) (véase figuras 7.2 y 7.3) que surgían o cambiaban su denominación según los contextos de emergencia, las necesidades y prioridades de cada época; y con ello, también se asumen enfoques de formación profesional prevalecientes durante el siglo XX; por tanto, los motivos a los que corresponden los cambios curriculares o reformas para las Escuelas Normales en cada época van en paralelo con las políticas educativas nacionales, emitidas por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), (Navarrete, 2015).

Como ya se mencionó, las Escuelas Normales son las principales instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica, sin embargo, a partir de la reforma del 2013, la formación de docentes se ofrece también en escuelas normales pri-

vadas, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de otras instituciones de educación superior (IES). Pesqueira, Navarro y Mota (2018) señalan que las instituciones formadoras de docentes en México tienen en su alumnado a jóvenes que han decidido ser docentes, lo cual constituye según Torres (2006) la primera etapa en el ciclo de vida docente.

2) Una síntesis histórica de la formación inicial en México

En este apartado se presenta una revisión histórica sobre el desarrollo de la formación inicial de los docentes en las Escuelas Normales en México durante el Siglo XX en un período específico: 1900-2000. Durante la época colonial no existieron intentos serios tendientes para atender la formación de profesores en México; la educación, que se dirigía mayoritariamente a los sectores acomodados, era atendida por clérigos, y una vez que empezó a despertarse el anhelo por la instrucción entre los estratos sociales medios, aparecieron los maestros particulares no religiosos. El mundo novohispano se vio en la necesidad de reglamentar este servicio, por lo que en el año de 1600, Gaspar Zúñiga y Acevedo, Conde de Monterrey, expidió la Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar. Este documento puede considerarse como una de las primeras disposiciones sobre educación elemental en México; en él se precisan los requisitos para ser docente en aquellos años (Navarrete, 2015).

Del mismo modo, López y Raya (2017) señalan que el establecimiento de la Compañía Lancasteriana en 1822, significó una oportunidad para la sociedad mexicana que buscaba disminuir los índices de analfabetismo. Las primeras escuelas normales se establecieron bajo el régimen lancasteriano —refiriéndonos a normales como el lugar en el que se norma la enseñanza— en un curso que duraba de cuatro a seis meses. En 1887 se inauguró la Escuela Normal para

Profesores en la Ciudad de México, que tuvo la responsabilidad de formar a los docentes de esa época. En el periodo que va de la consumación de la independencia, 1821 al año de 1900 (véase Figura 7.1), se lograron establecer 45 escuelas normales, aunque aún era muy temprano para hablar de un sistema de formación de maestros por la gran diversidad que existía, no sólo en cuanto a enfoques pedagógicos, sino a formas de operación (López y Raya, 2017).

Arteaga y Camargo (2009) afirman que la formación de docentes en México no tiene un origen único ni tampoco centralista. Algunos reconocen en el sistema lancasteriano sus antecedentes más remotos, a finales del siglo XIX, implica una ruptura radical con dicho sistema; las diferencias entre uno y otro modelo son profundas y tienen que ver con cuestiones de principios educativos y políticos, es decir las escuelas lancasterianas representaban el pasado, en su lugar impuso la "Escuela Nacional Mexicana". Así nacerá la escuela moderna, nacional, obligatoria, gratuita y laica, popular. Por tanto, las escuelas normales que emergen a finales del siglo XIX son laicas, modernas y científicas: en sus aulas se formaron mujeres y hombres capaces de llevar adelante el programa civilizatorio y fundante del Estado Nacional Mexicano que, a juicio de los protagonistas del momento, era la verdadera misión de la Escuela Nacional Mexicana (Arteaga y Camargo, 2009).

El año 1887 se inaugura la Escuela Normal del Estado de Veracruz (véase, Figura 3.0) en la ciudad de Jalapa, recupera las ideas de Enrique Rébsamen, para quien las escuelas normales debían ser "instituciones flexibles y abiertas a las ideas nuevas en materia de educación y enseñanza y a los movimientos científicos de la época"; el propio Rébsamen y le dio a la Normal Veracruzana un enorme prestigio a nivel nacional. Este prestigio se vio reforzado cuando los profesores normalistas egresados de la institución "propagaron el saber a través de los libros y la prensa, escribiendo obras didácticas y en la revista pedagógica México Intelectual" (Arteaga y Camargo,

2009). En la Ciudad de México, Ignacio Manuel Altamirano fundador de la Escuela Normal de la Ciudad de México, la concibe como una propuesta alternativa a la positivista y, como consecuencia, en el plan de estudios inicial se incluyeron, además de materias científicas como álgebra, aritmética, geometría, nociones de química, de mineralogía y de fisiología, así como otras disciplinas, incluyó asignaturas como el curso de Catecismo Político, que tiene que ver con la formación ciudadana, y otros de "dialectos indígenas", con énfasis en el Náhuatl (Arteaga y Camargo, 2009). En ambas propuestas destaca el elevado nivel de exigencia y la concepción de educador pensado como un científico, un pedagogo y también un practicante de las ciencias de la educación. Se trataba, afirman Arteaga y Camargo (2009) de verdaderos pensadores, artistas y científicos, pues su labor era fundamental: la formación de los niños y jóvenes mexicanos (Arteaga y Camargo, 2009).

Figura 7.2 *Escuela Normal Xalapa, Veracruz 1887*

Según Navarrete (2015), en 1902, cuando Justo Sierra toma posesión como subsecretario de educación, se instituyó la Escuela Nacional y de Altos Estudios quedando dividida, organizacionalmente, en tres secciones: 1) Humanidades, 2) Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y 3) Ciencias Sociales Políticas y Jurídicas. La disciplina pedagógica quedó en la primera sección. En 1906, se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales para sustentar la política de formación de maestros. Con Álvaro Obregón, finalmente, se da el cierre de Altos Estudio en 1924, y se crea la Escuela Normal Superior. Los estudios pedagógicos de entonces fueron asumidos por la Normal Superior (Navarrete, 2015). Parte de los más significativos logros que deben destacarse de este periodo en cuanto a la educación pública y, en concreto, a la formación de maestros son, por un lado, las iniciativas tendientes a conformar un sistema nacional de educación, con una legislación en común para todos los estados de la República y, por otro, la formación de docentes vista como una actividad susceptible de ser discutida, analizada, teorizada y reformulada a partir de diagnósticos que incluyeron, en algunos casos, el seguimiento de egresados de las Escuelas Normales (Arteaga y Camargo, 2009).

El desarrollo de la formación de maestros se vería abruptamente interrumpido al estallar la primera revolución social del siglo XX; muchos planteles cerraron sus puertas, en parte, porque en sus aulas se defendían los postulados positivistas, en parte, porque por lo menos los primeros gobiernos revolucionarios dejaron de financiarlas y, en parte, porque surgían ya nuevos proyectos emanados de la "Revolución Mexicana". El hecho es que para 1922, con la Secretaría de Educación Pública ya creada y a cargo de José Vasconcelos, se pusieron en marcha nuevos modelos de formación docente, más adecuados a su ideología y la construcción de nuevos horizontes para ceder el paso al compromiso social con los más pobres. Según Delgado (2019) la formación del profesor de primaria, a partir de 1921, tuvo dos momentos claves que influyeron en su preparación: uno

es el maestro rural, misionero, comprometido con una concepción humanista y social de la profesión docente, ya que durante el periodo revolucionario el problema del analfabetismo fue muy alto, se necesitaba personal para emprender campañas de alfabetización, por lo que se reclutó a todos aquellos que tan solo supieran leer y escribir para emprender esas jornadas de enseñanza; es cuando aparecen la misiones culturales, caravanas de personas que iban de pueblo en pueblo enseñando a leer y escribir e instruyendo en algunos oficios. Hasta este momento, se podría manifestar que los docentes no eran objeto de ninguna capacitación, mucho menos una actualización (Delgado, 2019).

De 1958-1964, se reorganizó y dio nuevo impulso a la campaña de alfabetización consolidada en el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, dirigido por Jaime Torres Bodet. En este período se hace un mayor énfasis en la formación de maestros (construyendo, por ejemplo, la Escuela Normal para Maestros y la Escuela Normal Superior), en las carreras técnicas de educación superior y en la creación de institutos o departamentos de educación o investigación. Se creó el Instituto de Capacitación del Magisterio y se organizó la Comisión Revisora de Planes y Programas, entre otras (Navarrete, 2015).

Con el Plan de Once Años, se dio continuidad a la política educativa; las metas del plan incorporaron a todos los niños de 6 a 14 años; crearon plazas docentes para atenderlos. Entre las acciones destacan la construcción de escuelas en sectores urbanos, semiurbanos y rurales; la creación de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos, en la que el libro de texto gratuito ha sido, desde entonces, uno de los principales estandartes de la política educativa mexicana; la creación de la Telesecundaria. En ese tiempo comenzaron a funcionar escuelas en doble turno. Se crearon los Centros Regionales de Educación Normal en 1960 en Ciudad Guzmán (véase Figura 4.0), Jalisco y en Iguala, Guerrero y Saltillo, Coahuila, con un nuevo

plan de estudios que tenía por fin mejorar la calidad de la formación docente, intelectual y moral de los futuros maestros, la creación de los Centros Normales Regionales, con carácter experimental, se convirtieron en instituciones en Escuelas Normales piloto de cuya experiencia habrá de derivarse la Reforma de la Educación Normal en todo el país.

Figura 7.3 *Centro Regional Normal de Ciudad Guzmán*

De (1964-1970), se da especial interés a la continuación del Plan de Once Años, esto, entre otras cosas, por la explosión demográfica de la posguerra y por los acontecimientos sucedidos en el 68, los cuales traen como efecto la llamada "masificación" de las universidades. Es decir, los estudiantes exigían continuar su formación en grados superiores a los ya cursados. Cabe mencionar que el clima político de esos años era de inestabilidad social debido, entre otros fenómenos, a los movimientos, a nivel mundial, que hacían los jóvenes, las mujeres, por la reivindicación de sus derechos y por la libertad de expresión (Navarrete, 2015). La matanza estudiantil del 2 de octubre de

1968, en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, condujo hacia la modificación de contenidos en diversos niveles educativos. En 1969, se concretó una reforma a los planes de estudio de las Escuelas Normales mediante la cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales, y se amplío el plan de estudios a cuatro años (Navarrete, 2015).

La reforma educativa iniciada en el sexenio de Adolfo López Mateos tuvo una dimensión cuantitativa porque buscó expandir la educación primaria, pero también cualitativa porque realizó cambios en los métodos pedagógicos, buscó una renovación para incorporar auxiliares audiovisuales: radio, TV y cinematografía para consolidar la enseñanza de los maestros, creó una comisión que tuvo como tarea la edición de libros de texto gratuitos y realizó cambios en los planes y programas de estudio, en los que se describió el tipo de mexicano que los maestros debían preparar, de manera que se suplieron las carencias de una filosofía educativa en México. De acuerdo a dicho perfil, se debía preparar a:

> Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendida ésta como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Interesado en el progreso de su país con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas" (Latapi, 1975, p. 12)

En lo que corresponde a los maestros, quienes fueron importantes para el logro de lo mencionado hasta el momento, se realizaron acciones como iniciar un proceso de capacitación de aquellos profesores que no contaban con título. Para que su preparación estuviese acorde con los cambios de planes y programas en primaria y secun-

daria, por lo que también se modificaron los planes de estudio de la Educación Normal.

El presidente López Mateos "exhortaba a todos los educadores a mejorar la calidad de la enseñanza adoptando de manera menos teórica los planes de estudio a las necesidades reales de nuestro pueblo, modernizando, en lo posible, los métodos y los procedimientos" (Guzmán, 1974, p. 93).

Por su parte, Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), emprendió acciones que a su juicio constituyeron una "reforma educativa", como la organización de un servicio de orientación vocacional, expandir plazas escolares, simplificar programas, utilizar TV para la alfabetización, adoptar nuevos métodos pedagógicos, unificar la enseñanza media, difundir libros y materiales de lectura, etc. (Guzmán, 1974, p. 92).

Lo cierto es que, "...una nueva reforma se implementó en la educación primaria y consecuentemente en la Educación Normal. La teoría del conductismo orienta los nuevos programas y textos de esos niveles educativos" (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986, p. 88). Siendo esto último un elemento que nos permite interpretar la forma en que se puede entender el ser docente durante el sexenio de Díaz Ordaz, en tanto que, desde dicha teoría, el profesor será aquel que posee el conocimiento, es una especie de programador en la dirección del aprendizaje del alumno quien sólo tiene cierta participación. Lo que buscará el maestro es modificar conductas de sus alumnos mediante estímulos adecuados para orientarlos hacia el objetivo deseado, siendo el profesor aquel que adquiere un rol de tecnólogo.

La preparación de los maestros también tuvo un lugar importante dentro de las reformas que se emprendieron, en tanto que la educación normal también fue motivo de reforma, de tal manera que esta última partió del descubrimiento de la vocación, apegán-

dose a un modelo pedagógico que pretendía formar un nuevo tipo de hombre y maestro. "El nuevo educador estaría equipado técnica e ideológicamente para el desempeño efectivo de su labor. Este nuevo educador debía contribuir, dentro de un desarrollo compartido, a consumar la Identidad Nacional" (Instituto de Ciencias de la Educación, 1986, p. 88). Esto último instrumentando el método del aprender haciendo en la enseñanza elemental.

3) Las Escuelas Normales en México e implicaciones en la formación

La Escuela Normal Superior nace en el seno de la Universidad Nacional como expresión de un proyecto político y cultural, que expresaba las aspiraciones de la época en materia educativa; entre 1924 y 1928 se encontraba al interior de la Universidad, tenía como propósito formar profesores universitarios de materias especiales para escuelas secundarias, normales y profesionales y directores de escuela. En 1934 la Escuela Normal Superior es separada de la Universidad, ya para entonces Nacional y Autónoma (Delgado, 2019), debido a roces políticos entre la Universidad y la SEP, esta última recupera las atribuciones que le había otorgado a la Universidad en materia de formación de profesores, decisión que cierra una etapa de importante producción académica y de intervención en el campo educativo (Ducoing, 2004).

En el interior de la República Mexicana se crean las Escuelas Normales Rurales originalmente planteadas como Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, cuyas instalaciones albergaron los incipientes sistemas de internado y de donde procedían algunos miembros de las misiones culturales que atendían el desarrollo y la educación de las comunidades rurales (Navarro, 2015). En 1922 se creó en Tacámbaro, Michoacán (véase Figura 5.0), la primera Escuela Normal Rural, su objetivo era preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento

profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas (Navarro, 2015).

Figura 7.4 *Maestros en la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Michoacán 1922*

En 1936 las Escuelas Normales Rurales se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas. El plan de estudios comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa. En 1941, se dividieron en dos tipos: las de prácticas de agricultura y las Normales Rurales; estas con planes de estudio de cuatro años. La Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, creada en 1887 (véase Figura 1.0), también se actualizó de acuerdo a las necesidades de la época, y en 1924, teniendo como director del plantel al profesor Lauro Aguirre, se convirtió a partir de 1925 en la Escuela Nacional de Maestros, en ese momento la Normal se transformó en un inmenso centro profesional en el que se gradúan maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para diversas actividades técnicas, además atendía los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Navarrete, 2015). En 1936, el consejo técnico de

la Escuela Normal de maestros declaró ser socialista, según los fundamentos científicos, técnicos y objetivos señalados por el marxismo y elegía al materialismo dialéctico como método. El nuevo programa de estudios incluía materias como:

Teoría del Cooperativismo, Arte y Literatura al servicio del Proletariado, Legislación Revolucionaria, entre otras (Navarrete, 2015).

Según lo señalado por Navarrete (2015), en 1941, el 76% del magisterio federal y el 86% de los maestros rurales, no tenían título. Ante esta necesidad se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que ofrecía cursos por correspondencia en centros donde los maestros se certificarán. El 50% de los maestros tienen solo estudios de primaria, el 19% estudios parciales de secundaria, el 19 % eran egresados de las Normales Rurales y el 12 % eran egresados de Escuelas Normales de plan completo. En 1942, se fundó la Escuela Normal Superior de México con programas de cuatro años posteriores a la preparatoria o a la Normal Básica (Navarrete, 2015).

En el período (1946-1952), se mantuvo vigente la unificación de planes y programas en escuelas urbanas y rurales, se creó la Dirección General de Enseñanza Normal, el sistema de enseñanza normal también crecía con las siguientes instituciones: Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales que se encontraban en crisis y uno de los problemas más serios era la deserción escolar (Navarrete, 2015). En 1958, Jaime Torres Bodet funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, cuyo propósito era mejorar las capacidades intelectuales de los maestros en ejercicio y acrecentar sus conocimientos de los contenidos educativos, es decir, la preocupación en esos momentos era que los docentes dominan los conocimientos a impartir dentro de las aulas; pero aún en las décadas de los 50 y 60 se contratan personas que solo hubieran terminado los estudios primarios o secundarios (Delgado, 2019).

Siguiendo a Navarrete (2015), en el período (1952-1958), el país estaba pacificado, la industrialización se había puesto en marcha; este período se caracteriza por la ampliación de la cobertura educativa creando 2,606 escuelas y 14,000 plazas para maestros. En 1954, se crea la Junta Nacional de Educación Normal para la revisión general del sistema y realizar un diagnóstico minucioso de los perfiles del personal docente, la revisión de los planes y programas para su reformulación, entre los asuntos más relevantes.

El Sistema de Normales, como el único sistema de formación de maestros para la educación básica, significó un gran avance que permitió llevar la educación a una población marginada. Destaca, sobre manera en este resultado, la acción educativa de la Normal Rural para un país con la mayoría de su población en el campo y con la formación de mano de obra que requería el progreso de México (Ornelas, 2002, p. 107). El sistema de formación de maestros basado en la Escuela Normal se ha mantenido casi intacto, hasta llegar a la situación actual de estancamiento (López y Raya, 2017). Actualmente el "normalismo" es un sistema o estrategia de formación de profesionales docentes.

En el año 2012 la Secretaría de Educación Pública hizo una evaluación a las Escuelas Normales (EN) y concluyó que hacía falta fortalecerlas desde lo curricular hasta lo material, pues contaban (y cuentan) con escasos recursos tecnológicos y de infraestructura; además, las EN rurales tienen un panorama todavía más desfavorable. La evaluación mencionada también concluyó que la falta de actualización del profesorado que labora en las EN constituye una debilidad para consolidarse como instituciones de nivel superior y de calidad, pues pocos de sus docentes tienen el perfil deseable para estas instituciones. A finales del año 2000, las EN tenían planes y programas poco pertinentes, poca participación en la evaluación, escasa movilidad estudiantil y docente, y pocos y pequeños cuerpos académicos consolidados en el Sistema Nacional de Investigadores (Secretaría de Educación Pública, 2014), (Esparragoza, 2018).

Las escuelas normales han funcionado con programas de docencia, con poca relación con la investigación educativa, que es de donde se pueden nutrir los diseños curriculares para su actualización y perfeccionamiento constante, y la difusión y extensión de la cultura, que va más allá de lo que se llama práctica profesional. Las escuelas normales, aún y cuando se inscriben en el nivel de educación superior, no cumplen con las funciones de este tipo de instituciones. Ya que no realizan investigación, ni siquiera a través de las tesis, porque son ejercicios en el mejor de los casos elementales. Explorar está vertiente se hace indispensable.

En su estudio Ducoing (2014), concluye que el normalismo con una larga trayectoria de casi 150 años, está enfermo de formalismo, simplicidad, mediocridad, estancado en una inercia comodina, sin ningún impacto serio y profundo en la educación. Ha permanecido refractaria a las transformaciones y poco abierta a las necesidades que la educación básica y la sociedad en general han ido demandando, a pesar de las múltiples transformaciones curriculares por las que ha transitado (Ducoing, 2014, p.121). Las escuelas normales son instituciones que están fuertemente controladas y subordinadas a las políticas federales. El nivel de autonomía es relativamente bajo, tanto en cuestiones académicas, como en el manejo administrativo de las mismas. López y Rayas (2017) afirman que el perfil de egreso de los estudiantes de las normales se encuentra muy por debajo de lo esperado, aunque alcanzan a cubrir los mínimos de evaluación solicitados por la SEP. Las escuelas normales no han podido revertir el nivel educativo con que llegan sus estudiantes, la mayoría provenientes de estratos sociales marginados, marginación que no es solo económica, sino sobre todo cultural (López y Raya, 2017).

En el ciclo 2014-2015 (Flores, García y Romero (2017) señalan que, con base en las estadísticas publicadas en el portal web de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación (DEGESPE), en México habían registradas 446 escuelas

Normales públicas, rurales y particulares; estas Normales contaban con un total de 16 760 docentes y directivos, de los cuales 13 542 eran docentes frente a grupo. A nivel nacional, la mayoría de los formadores de docentes (10 089) tenía estudios de Licenciatura y trabaja por horas (9146). Para el ciclo escolar 2014-2015, la matrícula nacional era de 115 417 estudiantes que se preparaban para ser docentes, en las 14 diferentes Licenciaturas que ofrece la DEGESPE para ese ciclo escolar, la mayoría se concentraba en la Licenciatura en Educación Primaria. Con la Ley General de Servicio Profesional Docente se abrió la oportunidad para que otros profesionales con formación afín a la educación pudieran concursar y ocupar una plaza como docentes de educación básica, sin embargo, la mayoría de los aspirantes todavía provienen de EN públicas y privadas, confirmando que en México la formación inicial docente es acaparada por las escuelas normales (Poy, 2016).

Como resultado de esta dinámica, en el 2015 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como organismo público autónomo desde 2013, publica las directrices para la mejora de la formación inicial de los docentes de educación básica. Estas directrices son aplicables a todas las escuelas normales en sus diversas denominaciones y modalidades del país. En el marco de la política educativa nacional del sexenio 2013-2018, la SEP definió la Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. Esta implica el rediseño curricular de los planes de estudio de la educación normal, que se implementará en agosto de 2018, bajo la perspectiva pedagógica del nuevo modelo educativo para la educación obligatoria a implementarse en el próximo ciclo escolar 2018-2019, con la finalidad de armonizar ambos proyectos educativos del Estado que garanticen la calidad educativa del país. Con ello se anhela que los docentes cuenten con un perfil de egreso pertinente a las exigencias de la educación básica y media superior, con sustento en los pilares de la educación propuestos por la UNESCO en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida (Esparragoza, 2018).

Es importe señalar que el sistema educativo se divide en los subsistemas básico y superior; para lo que venimos señalando, la complejidad y la diversificación institucional se observan en los diez tipos de instituciones que comprende el subsistema de educación superior: universidades públicas estatales, públicas federales, públicas estatales con apoyo solidario, interculturales, politécnicas, tecnológicos descentralizados, tecnológicos federales, normales, centros públicos de investigación y universidades particulares (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU, 2020). Es necesario también tener en cuenta la tipología de instituciones pues, desde la misma SEP, se habla de formación inicial de docentes como un asunto que compete no solamente a las normales. Esta se entiende como la adquisición de conocimiento sistematizado de las disciplinas asociadas con la educación, además de la aproximación a las prácticas escolares y la enseñanza (Mercado, 2010, citado por Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU, 2020), además de argüirse como un proceso inacabado y estar dirigida a jóvenes inclinados por la docencia (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU, 2020)

En la actualidad existen 405 escuelas normales, con 14,216 docentes, y se atiende a 103,651 estudiantes; ese número de educandos representa un porcentaje mínimo de la población que asiste a la educación superior, pues equivale apenas el 2.6%, por tanto, el total de estudiantes en educación superior es de 4,061,644 (SEP, 2020; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU, 2020). La oferta es, pues, amplia y diversa; por ello, es interesante analizar los diferentes planes de estudio en formación docente, en otro momento.

4) Los hitos en las reformas educativas y formación inicial en México de 1970 al 2020

De acuerdo con González (2018) Para sortear los peligros normativos, trascendentes y jurídico-administrativos de las reformas educativas, es necesario recuperar los elementos de su operación pragmática y gubernamental. En primer lugar, desde su concepción, la reforma plantea una ruptura con los objetivos, prácticas, saberes e instituciones del Sistema Educativo Nacional (SEN); la reforma es un acontecimiento producido. En segundo lugar, es un dispositivo de gobierno; es decir, un complejo de acciones que modelan acciones, conductas y subjetividades. En tercero, es un proceso relacional; es decir, opera entre juegos estratégicos de fuerzas en disputa (González, 2018, p. 99).

De acuerdo a Viñao (2006) las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo que se generan e impulsan desde los poderes públicos, mientras que los procesos de renovación e innovación, pueden o no contar con el apoyo de los poderes públicos. Popkewitz (2000) dice que "la palabra reforma se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público" (Popkewitz, 2000, p. 13). En este apartado se hace un breve recorrido por los hitos reformadores que abarcan desde la década de los 70´s hasta el 2020.

Reforma del 70: la masificación educativa y creación de la Universidad Pedagógica Nacional

Durante este período gobierna Luis Echeverría (1970 a 1976); de acuerdo con Roberto González Villarreal (2018) las tensiones acumuladas durante los años del llamado desarrollo estabilizador, con baja inflación, tasas de crecimiento, aumento demográfico, industrialización y sustitución de importaciones, formaban parte del

debate político y gubernamental. Después de todo, desde los años cincuenta se habían generado muchos movimientos sociales, cada vez más intensos, radicales y extendidos. La Caravana del Hambre, de mineros empobrecidos de Nueva Rosita, en el norte de México (1951); las protestas en las ciudades por el aumento del costo de la vida (1954); el movimiento de campesinos radicalizados de Morelos (1954- 62); los ferrocarrileros (1958); los estudiantes y maestros (1958); el Movimiento de Liberación Nacional (1961-1967); la guerrilla rural (1962-1974); el movimiento médico (1966); las protestas estudiantiles de Puebla (1964), Michoacán (1965- 1966), Coahuila (1966), Sinaloa (1966); la Marcha por la Libertad, de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), en febrero de 1968; hasta llegar al movimiento estudiantil-popular de 1968 y la masacre de Tlatelolco, dan cuenta apenas de los diversos conflictos que enfrentaba el régimen político y económico mexicano de la post-revolución (Alonso, 1986) (Alonso, 1988) (Loyo Brambila, 1979) (Pozas Horcasitas, 1993) (Reygadas, 1988) (Ávila, 2011). El movimiento de 1968 fue concebido como una síntesis de las contradicciones del modelo de desarrollo; como riesgos para la seguridad interior y una oportunidad para realizar cambios de fondo. Las tensiones estratégicas que produjo en el bloque de poder ocupan una parte importante de las narrativas del período 1970-1976 (Fuentes, 1971) (Flores de la Peña, 1975) (Basáñez, 1981; citados en González (2018, p. 96)

En el discurso inicial de Luis Echeverría Álvarez, se encontraban ya los objetos de gobierno, sus articulaciones y modos de intervención:

> Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia... Es menester apoyar la función social, intelectual y moral del educador, para que sea, en su conducta y en su dedicación al trabajo, una imagen viva de los principios que enseña... La reforma educativa es, en gran medida, una autocrítica del magisterio. En todas las etapas de su formación, el alumno

> debe cultivar su aptitud para la acción creadora. Es preciso que el campesino aprenda a transformar su medio y pueda incorporarse a la economía contemporánea, y que la industria y los talleres se enlazan estrechamente a la escuela para volverla más productiva (Echeverría Álvarez, 1970).

Los objetos de intervención son múltiples: el educador; la ciencia y la tecnología; la mente y el cuerpo de los estudiantes; la escuela y el currículo; la relación escuela comunidad-ciencia-nación-familia. Los objetivos están delineados tanto en ese discurso como en la exposición de motivos de la Ley Federal de Educación, del 11 de septiembre de 1973: la formación del individuo, a partir de los hábitos que desarrollen su personalidad y la conciencia social, para fomentar la identidad nacional y la solidaridad; la movilidad social, mediante la educación permanente y la profesionalización; el desarrollo económico, con el impulso a la ciencia y la adaptación de nuevas tecnologías; y la soberanía nacional (González, 2018, p. 101).

En este período se crearon cuatro subsecretarías: educación primaria y normal; educación media, técnica y superior; cultura popular y educación extraescolar; y planeación y coordinación educativa. En 1971, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) en 1978 y adquirió la responsabilidad del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior. Se hacen cambios en los programas de primaria en 7 áreas de formación: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica. También se reforman los libros de texto gratuitos. En 1973, se inició un proceso de descentralización, la nueva Ley Federal de Educación establece que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que señale éste, y que es un proceso permanente que

contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad (Navarrete, 2015).

En 1976, se establece en la Ley Nacional de Educación para Adultos, que pasa a formar parte del Sistema Educativo Nacional y está destinada a los mayores de 15 años que no hubiesen concluido sus estudios de primaria o secundaria. A finales de los años 70 principalmente, se acelera la masificación educativa. La teoría del capital humano y el marxismo como enfoques teóricos, entre otros aspectos, acompañaron al proceso de modernización de las instituciones de educación superior del país en los años ochenta; esta reforma también impactó la educación normal que transformó radicalmente la formación de maestros.

La masificación educativa trajo consigo el requerimiento de nuevos profesores, así el 25 de agosto de 1978, por Decreto Presidencial, se creó la Universidad Pedagógica Nacional, como una institución de educación superior para formar profesionales de la educación y desarrollar investigación. En 1979 se le transfieren las licenciaturas para formar profesores de educación preescolar y primaria que estaban bajo la responsabilidad de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. En este mismo año, la Universidad Pedagógica Nacional, ofrece Licenciaturas en la modalidad a distancia, creándose las primeras 64 Unidades de Sistema de Educación a Distancia, a lo largo del territorio nacional. Dicha medida, marca el inicio de una oferta académica orientada exclusivamente a la "nivelación" de los profesores en servicio de educación básica, a través de operar un proyecto institucional para la formación de los docentes y de generar una cultura pedagógica de calidad (Navarrete, 2015).

La reforma educativa realizada en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez realizó diversos cambios de orden conceptual y metodológico en el plano pedagógico, adoptando la psicología constructivista

con la cual se pone especial énfasis en la participación del alumno, además de introducir conceptos que se recuperan en posteriores reformas como: "aprender a aprender"; el "desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico; educación permanente; aprendizaje socialmente significativo; flexibilidad curricular; desarrollo de la actitud científica, y la consideración de la educación como un proceso integral (cognitivo y socioemocional)" (Mendoza, 2018, p. 57). Al perfilarse desde la psicología constructivista, se entiende que se esperaba que ésta se ajustará al orden conceptual y metodológico que se recupera en el plano pedagógico. No olvidemos que desde la concepción constructivista "...la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad" (Díaz, 2002, p. 32). Con el constructivismo, el maestro deja de ser el centro, el que todo lo sabe, para poner en el centro al alumno, a quien se le cede el protagonismo. Desde aquí se sientan las bases para pensar en el maestro como facilitador del conocimiento.

Reforma del 84: la formación inicial se elevó a nivel licenciatura

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid 1982-1988 se promulgó la Ley de Planeación que obligaba al Ejecutivo a elaborar el Plan Nacional de Desarrollo y los programas que de él se derivan. Con esta nueva normatividad se formuló el primer programa sectorial denominado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988. Fue en este período que se acuñó el término "revolución educativa", con el cual se transmite el mensaje político de que no sólo se daría continuidad a la política educativa ni se plantearía una mera reforma, sino que se iría más a fondo: revolucionar lo existente, retórica excesiva ante las condiciones que vivía el país (Mendoza, 2018, pp. 59-60).

En 1984 la formación inicial de docentes se elevó al nivel de licenciatura (Zorrilla y Barba, 2008)), la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) y la Dirección General de Educación Normal (DGEN) dependían de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) (Durán, 2004; Navarrete, 2015). La reforma de 1984 estableció que los estudios fueran de nivel licenciatura, se consiguió, en consecuencia, que la formación del maestro se incluyera como parte de la educación superior, pero fue hasta el año 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), cuando la educación normal fue reconocida de manera formal dentro de la estructura del nivel superior (Valdés, 2017). El Plan y Programas de Estudio adoptaron a la investigación como estrategia pedagógica y de formación con la intención de formar docentes-investigadores.

El eje vertebrador del Plan de Estudios para concretar la vinculación docencia-investigación y la interdisciplinaridad fue el "Laboratorio de Docencia", una modalidad didáctica de estudio con sus fundamentos epistemológicos, socio-históricos y psicopedagógicos, que partía de una concepción de aprendizaje que considera al sujeto como constructor de su conocimiento a partir de accionar y reflexionar en la solución de problemas concretos de la práctica docente (Valdes, 2017); se fundamentan en referencias básicas tanto a Dewey (1989) como a Schön (1992) para proponer la reflexión docente como un proceso que inicia con un estado de perplejidad ante situaciones determinadas de la práctica cotidiana del profesor, que encierra la capacidad de hacer visibles los elementos y relaciones que configuran una situación de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de estrategias de investigación sistemática y objetiva (Loubel, 2018).

Con el establecimiento de la licenciatura se agregaron a las Escuelas Normales, las funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura, en las que la mayoría de las escuelas no tenía expe-

riencia ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas para realizarlas. El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado casi mecánico del modelo universitario a las normales, sin considerar su naturaleza y función específica de la docencia. Sánchez (1995) asevera que "No hay investigadores por decreto ni por nombramiento" (p. 10). Por tanto, la formación de investigadores se introdujo como algo superficial, pues para desarrollar este perfil profesional se requiere tiempo, pericia y saberes que se adquieren a través de años de experiencia. La función de investigar implica un proceso inicial de identificación de un objeto de estudio común y, por la construcción de una perspectiva teórica para abordarlo (Martínez, 1995; Durán y Miquel, 2004).

Reforma de los 90 y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

El sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se dio a conocer el ANMEB y la Ley General de Educación (1993), ello sentó las bases para la descentralización educativa mexicana. Ducoing (2018) nos recuerda que durante el sexenio de Salinas la revalorización de la función magisterial tuvo un lugar notorio, en tanto que los incentivos para los docentes y los programas para la mejora de su ejercicio se iniciaron en el marco del ANMEB. La revalorización de la revalorización consistió en seis rubros "1) la formación del maestro, 2) la actualización y superación, 3) la mejora del salario, 4) el fortalecimiento de los programas de vivienda, 5) la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial, y 6) la promoción del aprecio social por la labor docente (DOF, 1992)" (Ducoing, 2018, p. 35).

El Programa Nacional de Carrera Magisterial buscó la consolidación de una estructura nacional de actualización y formación continua para los profesores, así como la creación de Centros de Maestros en todo el país aunque no estuvo suficientemente consolidado.

La Carrera Magisterial marcó como objetivos la mejora de la calidad de la educación y el estímulo salarial a los docentes que así lo desearan. Se trató de un programa de promoción horizontal y voluntario, más que de una evaluación a la docencia, pero utilizó valoraciones de conocimientos de profesores y de alumnos por medio de exámenes diversos, con lo que se dieron los primeros pasos para institucionalizar la evaluación en el ámbito educativo, mediante verificaciones a los docentes y exámenes regulares y nacionales a los alumnos (Ducoing, 2018, p. 35).

Los factores que utilizó Carrera Magisterial para asignar el estímulo salarial fueron: la antigüedad en el servicio docente, el grado académico, la preparación profesional, cursos de actualización y superación, desempeño profesional, que incluía el aprovechamiento escolar de los alumnos a su cargo y la evaluación de pares.

El arreglo institucional establecido con las reformas de 1992 y 1993 no sufrirían modificaciones en los siguientes tres gobiernos, independientemente de su extracción partidaria. Lo que sorprendió, en todo caso, fue la alianza entre el SNTE y el Ejecutivo Federal para el establecimiento de una agenda educativa real, más allá de los planteamientos formales del Programa Nacional de Educación 2001-2006" (Mendoza, 2018, pp. 64-65).

En este sexenio (1988 a 1994) de Carlos Salinas de Gortari, México entraba a una etapa de aparente desarrollo socio-económico producto del proceso de modernización, desde entonces a la fecha, la política económica del país adoptaría los dogmas de la doctrina económica neoliberal como orientación intelectual y moral. En 1994 se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Con la firma de este tratado, el sistema educativo nacional se vería obligado a diseñar una política educativa que contemplara el contexto del nuevo orden mundial que los países más desarrollados imponían al resto (Navarrete, 2015).

En 1991, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), propuso superar la indefinición y desarticulación existente en y entre las Escuelas Normales. Planteó la creación de un modelo común para que estas escuelas se integrarán mediante un tronco de formación básico, pero que, al mismo tiempo se ofrecieran opciones diferenciadas y específicas para la formación de los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria. La propuesta del SNTE fue incorporada al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992. En continuidad con las definiciones políticas, la reformulación de contenidos y enfoques de la educación básica planteó, a partir de 1993, nuevos desafíos a la formación de profesores e hizo más grande la brecha que existía entre lo que se enseñaba en las normales y las exigencias del campo de trabajo, mismas que fueron retomadas en el nuevo Plan de Estudios 1997 para las Escuelas Normales (Zorrilla y Barba, 2008).

La reforma educativa emprendida en México en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) planteó, además de la reforma curricular en los tres niveles de la educación básica, la reforma de la Educación Normal, es decir, una nueva institucionalización de la formación inicial de los docentes. Con desfase de algunos años entre la reforma de la educación básica y la de la educación normal, en 1996 inició el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). Este programa tenía el propósito de innovar, al tiempo que mantenía ciertos rasgos estructurales de la educación Normal como el currículo nacional, y se implantaba en un contexto contradictorio entre los fines descentralizadores del ANMEB y las atribuciones federales relativas a la formación de docentes (Zorrilla y Barba, 2008).

Desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se han analizado algunos aspectos de las reformas educativas, como las consecuencias de la federalización (Ar-

naut, 1998a), las percepciones del cambio que implican en el docente (Loyo, 2002), las nuevas condiciones normativas para los docentes (Zorrilla y Barba, 2008) y, finalmente, los procesos de la formación docente desde el currículo, las políticas y el proyecto educativo (Yurén, 2009); De Ibarrola (1998) señala tres factores por los que el conocimiento profesional es débil en los docentes: i) la masificación del conocimiento a una población que ya está laborando, ii) el divorcio entre la investigación pedagógica y la práctica educativa, y iii) el papel fundamental del conocimiento en una formación integral que requiere formadores capaces de modificar su papel en el aula y su concepción misma de docente (De Ibarrola,1998); Macías y Mungarro (2009) indagan sobre la experiencia laboral y la formación académica de docentes en la escuela Normal para proponer mejoras al perfil de dicho profesorado; Rojas (2010), por su parte, subraya las presiones a los docentes y sus formadores provenientes de las condiciones político-económicas de la posmodernidad, la falta de reconocimiento social y de identidad magisterial, así como la existencia de condiciones institucionales que, en México, impiden profesionalizar a los docentes (Rojas, 2010).

En este período, 1988-1994, sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se emprendieron un conjunto de acciones que tenían como común denominador la reorganización del sistema educativo: la obligatoriedad de la escolaridad secundaria para todos los mexicanos y su correspondiente cambio en el artículo tercero constitucional; la promulgación de la Ley General de Educación de 1993; la búsqueda de la calidad y la equidad educativas con la misma o mayor prioridad que la cobertura educativa; el énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales; el fomento de la participación de los empresarios en la gestión escolar y una mayor vinculación con el sector laboral.

Respecto a las normales, el diagnóstico realizado en 1996-1997 sobre el Plan de Estudios de 1984, evidenció que las normales eran

escuelas sin experiencia ni recursos humanos, técnicos, materiales y financieros suficientes para llevar a cabo las funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura, que los profesores impartían asignaturas que frecuentemente no correspondían a su especialidad y, por consiguiente, a la dificultad de desarrollar actividades acordes con lo que indicaba el Plan de Estudios (Durán y Miquel, 2004). Con base estos resultados la Secretaría de Educación Pública (SEP), creó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), con una perspectiva integral que consideraba los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas mediante cuatro líneas de acción: 1) transformación curricular; 2) actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; 3) elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y 4) mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales (SEP, 2003).

Para el ciclo 2002-2003 el diagnóstico realizado sobre el Plan 1997, mostró que las Escuelas Normales eran estructuras organizativas rígidas y con una normatividad del desempeño laboral que no correspondía al desarrollo de actividades académicas derivadas del nuevo plan de estudios; que los formadores de docentes no contaban con el perfil profesional requerido para orientar a los estudiantes en el análisis y reflexión de sus experiencias; que las actividades extracurriculares no tenían impacto en la profesionalización de los formadores ni en la formación de los futuros maestros (Durán, 2004).

Según Valdés (2017), desde el Programa para la Modernización Educativa en 1989 hasta 2011, se crearon cinco instancias para atender nacionalmente la formación, capacitación, actualización y superación profesional de los maestros de educación básica en servicio. En 1989, a partir de una fusión, aparece la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), en 1992 lo sustituye el Programa Emergente de Actualización de los Maestros

(PEAM), para 1993 continúa como Programa de Actualización de los Maestros (PAM), en 1995 reemplaza a los anteriores el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) y en 2008 se crea el actual Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCYSP) (Valdés, 2017).

Todas las instancias creadas mantuvieron el mismo propósito de ofrecer los servicios de formación, capacitación, actualización y profesionalización del magisterio a nivel nacional, tanto a docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico. La oferta educativa de estas cinco instancias coincide en lo general: las tres primeras (1989, 1992 y 1993) ofrecieron talleres generales y cursos nacionales, a partir de 1995 se crearon los Centros de Maestros, propiciando un giro importante diversificándose en 4 áreas: nivelación, actualización, capacitación y superación profesional (Latapí, 2004 y Pedraza, 2008).

Reforma y calidad de educación 2000 a 2012

En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), en agosto de 2002 se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, el significante ordenador que atravesaba la política educativa del sexenio y que buscó la transformación de la educación para el mejoramiento de la equidad y la calidad. Se creó, por decreto presidencial, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), un organismo entonces descentralizado de la SEP (González et al., 2017, p. 33).

Durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), tuvo como objetivo elevar la calidad de la educación, participaron gobernadores, líderes de la clase política empresarial y social del país. En 2008 se firma la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) con cinco estrategias, diez procesos prioritarios y veintidós acuerdos entre el gobierno federal y la SNTE, cuyos ejes principales fueron:

1. La modernización de los centros escolares.
2. La profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas.
3. El bienestar y desarrollo integral de los alumnos.
4. La formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.
5. Evaluar para mejorar (SEP, 2008).

La ACE además planteaba someter a concurso las plazas de maestros, directores, vacantes y de nuevo ingreso, además de revisar el balance del modelo de financiamiento educativo; realizar acciones inmediatas para fortalecer el liderazgo en la escuela y en los diferentes niveles al interior del sistema educativo nacional (González et-al., 2017, p. 34).

En el 2010 surge la Coalición Ciudadana por la Educación (CCE) integrada como una agrupación que unía las voces diversas de académicos, periodistas, organizaciones empresariales, comerciales, televisivas y padres de familia quienes exigían al gobierno realizar una reforma educativa, enfatizando la necesidad de reducir el rol del Sindicato de Maestros -SNTE, sobre el sistema educativo, al tiempo que publicaron iniciativas, diagnósticos, propuestas y programas, una nueva narrativa del desastre educativo, surgida desde la academia hasta los organismos empresariales (González et.al., 2017).

La CCE propusieron la profesionalización del magisterio, crear un auténtico servicio profesional de carrera que garantice la contratación, capacitación, promoción, incentivos y la permanencia de todo el personal educativo, eliminar las disposiciones que permiten al sindicato controlar la carrera magisterial, el número de plazas, la asignación de contratos, etc., la prohibición de venta y la herencia de plazas, transparentar el acceso a la información en los recursos manejados por la cúpula del SNTE y la reducción de comisionados sindicales, participación y vigilancia ciudadana en la educación, además de solicitar en el 2012, la autonomía técnica, presupuestal

y de gestión al INEE, de manera que su objetivo fuera evaluar todas las variables que influyen en el logro académico de los estudiantes, sostener una posición firme al rechazo del SNTE a la evaluación universal, entre otras propuestas que posteriormente fueron retomadas en la reforma de EPN (González et.al., 2017).

Por otro lado, también durante el sexenio de Felipe Calderón, se planteó una Reforma a la Educación Básica en el 2011, que adoptó un modelo educativo basado en competencias. Así como las propuestas de la CCE, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), tuvieron continuidad en el modelo educativo de la reforma de EPN en el 2013, de manera que en ella podemos detectar los planteamientos pedagógicos de la RIEB (2011) como son: el centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; evaluar para aprender; favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

En el ámbito internacional, afirma Méndez (2018) se estableció el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas (2010-2012) a partir de recuperar las políticas y prácticas exitosas de otros países. La OCDE apoyaría a la SEP en el diseño de sus políticas educativas, como es el caso de directrices para gestión de recursos y de evaluación docente.

En el estudio de Viramontes, Gutiérrez, Núñez (2013), concluyen que la perspectiva y enfoque de la formación docente identificados en los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (1997 y 2012) y Licenciatura en Educación Preescolar (1999 y 2012) es principalmente técnico, explica los procesos formativos en la docencia de las escuelas normales, mismos que serán aplicados en procesos de toma de decisiones in situ de la práctica docente concreta. Los enfoques de alfabetización inicial identificados en los programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria y

Preescolar de los planes 1997 y 1999 tienen una tendencia muy marcada en los fundamentos del enfoque psicogenético de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. En los programas educativos de 2012 de ambas licenciaturas subyace el enfoque sociolingüístico, basado en las prácticas sociales del lenguaje y el psicogenético (Viramontes, Gutiérrez y Nuñez, 2013).

En la Reforma del plan y los programas de estudio de las Escuelas Normales del 2011 se planteó el reto de formar profesionales con alto sentido de responsabilidad social, con bases teóricas, disciplinarias y metodológicas sólidas, con herramientas didácticas y técnicas que pudieran ser usadas en contextos específicos, que fueran capaces de desarrollar competencias genéricas y profesionales considerando las distintas disciplinas relacionadas con la profesión: los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se construyen con base en el contexto social y cultural (SEP, 2011). Este plan de estudios, nuevamente de 4 años, reconocía explícitamente la importancia de la tutoría del estudiante e intentó recuperar la dimensión profesional de la formación (Valdés, 2017).

Es importante mencionar que las reformas de la educación Normal se han llevado a cabo con el sistema en marcha, sin una pausa reconstructora, y con los equipos docentes existentes. El proceso de transformación abarca la acción de varios gobiernos federales, de Miguel de la Madrid a Felipe Calderón. Esta sucesión de gobiernos no siempre ha favorecido la coherencia de la reforma; profesores de escuelas Normales afirman que a partir del año 2000 el proceso se hizo lento, se burocratiza mucho más; los recursos federales empezaron a fluir con dificultad y las administraciones estatales no han intervenido de manera contundente con la responsabilidad que les corresponde. Dadas estas condiciones, es impensable lograr una educación básica distinta, pertinente, de calidad y con equidad para todos los niños y las niñas, ya que la formación de los docentes es incompleta y tiene problemas de calidad (Barba y Zorrilla, 2009).

La reforma educativa de 2013 como dispositivo pedagógico de poder.

En el año 2012 uno de los argumentos que buscó legitimar la Reforma Educativa que se implementó ubicó al magisterio como uno de los puntos medulares de la transformación que el país requería. Para ello, se formula el Plan de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas, cuyos referentes se plasman en dos leyes secundarias de esta reforma. La primera es la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo objetivo es la evaluación de la calidad, desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) para elevar la calidad educativa en el país. La segunda es la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), ley que norma la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes en el Servicio Profesional Docente de carácter público con el propósito de garantizar la idoneidad de los docentes, directivos y supervisores del SEN. Ambas leyes son del año 2013 (Esparragoza, 2018).

Figura 7.5 *Reforma educativa de 2012, sexenio de Peña Nieto*

En la Reforma Educativa del 2013, puesta en marcha durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) entraron en operación diversos procedimientos mediante los cuales se implementan prácticas de poder-gobierno sobre los docentes de educación básica en primarias, quienes quedaron sujetos a discursos de verdad que les dijeron cómo debían de ser y estar como docentes en función de una única forma de entender y darle sentido a la docencia, aspecto que dificulta la emergencia de un pensamiento crítico. Los poderes percutidos: el proceso de la Reforma constitucional en educación: 2012-2013 de González, Guerra y Rivera (2016), Poder para el maestro, poder para la escuela de Guevara (2016), Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular de Navarro (2017) y Anatomía política de la reforma educativa de González, Guerra y Rivera (2017), corresponden a trabajos que conducen y orientan esta investigación porque profundizan en aspectos vinculados a los procesos por los que ha transitado la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN); de tal suerte, que sus aportaciones favorecen una reflexión ineludible para comprender la propuesta de reforma educativa del gobierno de EPN. En el período (2012-2018), se articulan las relaciones de poder, se constituyó como un dispositivo pedagógico de poder (Anzaldúa y Ramírez, 2001), (Anzaldúa, 2009), (Agamben, 2015), (Foucault, 2005) (Deleuze, 1995). De acuerdo con Foucault (1977), Deleuze (1999), Yurén (2002) y Agamben (2015) todo dispositivo implica un proceso de subjetivación, sin él, no sería posible como dispositivo de gobierno. Dicho dispositivo pretendió actuar sobre la subjetividad de los docentes. El dispositivo de la reforma educativa de 2013 procuró producir la constitución de un sujeto, un docente susceptible de ser clasificado por la reforma citada, como idóneo o no idóneo y que se volvió el sujeto de nuevas técnicas de gobierno.

La necesidad de que México mejore la calidad y el potencial de los docentes, fortalecer el sistema de evaluación, centrándose en los aprendizajes de los alumnos, poner mayor énfasis en la formación, desarrollo profesional, selección, contratación y proceso de evalua-

ción de los docentes (González et al., 2017), son algunas de las recomendaciones de la OCDE, que también fueron posteriormente retomadas en la reforma de 2013. Pero las recomendaciones de la OCDE no fueron las únicas escuchadas o que se ven reflejadas en la reforma educativa de 2013, las voces de la sociedad civil, en especial del ámbito empresarial, provenientes de la asociación civil Mexicanos Primero también resuenan en la reforma referida. Mexicanos primero planteó que México debe y puede alcanzar al mundo desarrollado en cantidad y calidad educativa para el año 2024. Para lograr dicho objetivo, dice, hay que ser exigentes y ambiciosos en el desarrollo del capital humano, esto a través de cuatro vías fundamentales:

1. Recuperar la rectoría del estado mexicano en la materia.
2. La profesionalización docente.
3. El uso transparente y eficiente del gasto público
4. Lograr escuelas con mayor autonomía y participación de los padres de familia (González, et al., 2017, p. 244).

La reforma educativa de 2012, dictada por Claudio X. González a Peña Nieto, es una reforma retrógrada y simplista, que vincula la evaluación obligatoria a la permanencia del docente, en lugar de promover la evaluación como medio para identificar necesidades de actualización de la planta magisterial. Es, por tanto, una reforma laboral y administrativa, que sólo busca controlar al magisterio y que no modifica la relación con el SNTE (Damian, 2018).

De acuerdo a González et al. (2017), junto y al margen de las campañas electorales de 2012 se creó un diagnóstico recurrente con la mala calidad de la educación en México que de cierta forma gestionó percepciones, creó una narrativa e identificó responsables, teniendo como ejemplo de dicha manipulación de la percepción, el documental "De panzazo" dirigido por Juan Pablo Rulfo y comentado por Carlos Loret de Mola, presentador de noticias de Televisa, y financiado por Mexicanos Primero; el cual versó sobre la baja calidad de la

educación en México, con un montaje tremendista y una publicidad exacerbada, para mostrar profesores cegados por el interés propio, irresponsables, mal preparados, corruptos hasta la médula, con salarios y prestaciones exorbitantes, reacios a cualquier control, sin conocimientos pedagógicos y demás tareas de un gremio deshonesto, reprobado e irresponsable (González et al., 2017, p. 55).

Los empresarios iniciaron hace años una verdadera campaña mediática de desprestigio y linchamiento contra los maestros de educación básica en general, culpándolos del rezago del país y señalando que el estancamiento se debe a los mediocres resultados educativos y no, por supuesto, a sus prácticas rapaces y rentistas que caracterizan el modelo económico neoliberal que siguen. Desde el gobierno de Fox y adoptando la mirada impulsada por la OCDE y el Banco Mundial (BM) en diversos documentos impulsaron con ahínco la implantación de pruebas estandarizadas censales para clasificar –rankings– a todos los estudiantes del SEB, resultado de lo cual se impuso la prueba ENLACE, y comenzaron a presionar para establecer exámenes sobre los docentes (Coll, 2017, p. 149).

En suma, la reforma educativa de 2013, propuesta durante el gobierno de EPN, no fue más que una reforma que retomó elementos de reformas anteriores, y que respondió a la influencia de grupos empresariales como Mexicanos Primero, a las recomendaciones de la OCDE y a exigencias de agrupaciones como la de la Coalición Ciudadana por la Calidad de la Educación. Lo que no se alcanzó durante el sexenio de Fox y de Felipe Calderón, en el gobierno de EPN se pudo lograr porque a diferencia de los primeros, el de EPN, no contaba con ninguna deuda electoral (González et al., 2017, p. 43).

Los profesores fueron los principales objetos de intervención, ocupando un lugar central en la agenda educativa del sexenio (2012-2018), se convirtió a su vez, en uno de los grandes temas durante el mandato de Enrique Peña Nieto, lo cual se pudo apreciar desde el

momento en el que la evaluación de los docentes en México constituyó uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas del país.

Las primeras acciones de la reforma fueron: 1) Crear el Sistema de Información y Gestión Educativa a partir de un censo de escuelas, maestros y alumnos; 2) consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa dotando de autonomía plena al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); 3) Robustecer la autonomía de gestión de las escuelas; 4) establecer escuelas de tiempo completo; 5) instrumentar un programa de dotación de computadoras portátiles con conectividad para todos los alumnos de 5to. y 6to. de primaria de escuelas públicas; 6) crear el Servicio Profesional Docente con el que se establezca "un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas; 7) impulsar la profesionalización de la educación inicial de los maestros; 8) incrementar la cobertura en educación media superior y superior y 9) crear un Programa Nacional de Becas (Presidencia, 2012).

La reforma de 2013 pasará a la historia entre otros aspectos por la rapidez con la que se llevó a cabo, misma que no se podría explicar sin el Pacto por México que fue un acuerdo firmado el dos de diciembre de 2012 por los líderes de las tres principales fuerzas políticas del país, Partido de la Revolución Democrática (PRD); Partido Revolucionario Institucional (PRI); Partido de Acción Nacional (PAN) y el presidente Enrique Peña Nieto, quien buscó la aprobación de las reformas que no habían sido transitadas por falta de acuerdos. De esta manera, con el apoyo del recién firmado Pacto por México, la reforma educativa fue la primera de las reformas estructurales que se impulsó durante el gobierno de Enrique Peña Nieto quien, en los primeros días de haber iniciado su mandato, presentó ante el Congreso general el proyecto de reforma constitucional que sustentó la reforma educativa de 2013. Por tanto, hoy día se recuerda cómo la reforma educativa del 2013 se aprobó en tiempo récord gracias al Pacto por México. Los cambios fundamentales a la constitución contemplan:

- Que el Estado garantice la calidad de la educación obligatoria "de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de los aprendizajes de los educandos". (DOF: 26/02/2013)

- Se plantea el fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas así como establecer de forma paulatina escuelas de tiempo completo.

- Se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa que permitirá garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, mismo que habrá de ser coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa al cual se le otorgó autonomía para evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

- Se instituye el Servicio Profesional Docente que será el encargado de regular el ingreso al servicio docente y la promoción a funciones directivas o de supervisión en la educación básica y media superior para que éste sea mediante concursos de oposición.

Con la reforma educativa de 2013 se definió, por vía constitucional, que la evaluación sería obligatoria y desde ahí se define que habrían distintos tipos de evaluación, cada uno estaba dirigida a un grupo determinado de maestros: 1) la evaluación para ingreso, que contempla una evaluación diagnóstica y después una de permanencia, 2) la evaluación para la promoción y 3) la evaluación para la permanencia y reconocimiento. El INEE se asumió como instancia productora de mediciones destinadas a controlar, vigilar y sancionar especialmente al magisterio, más parecida en su funcionamiento a una empresa maquiladora de exámenes que a una institución dedicada a una verdadera evaluación de la educación. En ningún sistema

educativo de América Latina existe o se ha proyectado el cúmulo de "seudoevaluaciones" como el generado por esta reforma educativa. La enfermiza compulsión evaluatoria del INEE y la SEP, ratificó lo que se ha caracterizado como la "locura de la evaluación" dentro de nuestro sistema educativo (Navarro, 2017: 60, 61). El INEE anunció que pretendía evaluar con carácter obligatorio el desempeño docente de un millón 475 mil 456 maestros (González et al., 2017, p. 160).

En cuanto a la formación y desarrollo profesional docente, el nuevo modelo plantea una contradicción central con el enfoque humanista que pretende implementar, ya que la profesionalización basada en el mérito, así como el reconocimiento u otorgamiento de premios a los profesores más destacados, conlleva el modelo de competencia individualista del rational choice (elección racional) que sustenta a la propuesta de la economía neoliberal. En este sentido, es difícil compaginar un modelo educativo orientado a formar valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, etcétera, cuando una parte del mismo modelo apunta hacia otro lado, es decir, hacia la competencia individualista (Márquez, 2017, p. 8).

En su origen, la reforma de 2013 fue muy criticada por no considerarse una reforma educativa sino una reforma laboral; ya que, en lugar de iniciar por cuestiones didácticas, curriculares, o bien, transitar por el ámbito pedagógico, al emprender la reforma educativa, se decidió empezar concentrándose en el magisterio y detenerse en problemas propiamente administrativos y laborales.

Críticas a la reforma educativa del 2013

Una de las primeras y de las más fuertes críticas que se le hicieron a la reforma educativa de 2013 fue la de haberle dado tanto peso a la evaluación de los docentes y no contar con los elementos mínimos de lo que realmente implica la formalización de una reforma educativa, de tal suerte que esto último estuvo ausente en dicha

reforma educativa, al menos durante los primeros años del sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN), en donde la celeridad de la aprobación de la reforma dejó ver que uno de sus principales objetivos era lograr el control de los maestros y la domesticación del sindicato.

Por su parte, los maestros, principalmente de la CNTE, realizaron movilizaciones para manifestar su inconformidad con la reforma de Enrique Peña Nieto (EPN), reconociéndose como "la mal llamada reforma educativa" por no considerarla netamente educativa, sino laboral, además de denunciar que atenta contra sus derechos como trabajadores, ganados vía sindical.

Figura 7.6 *Respuestas a la Reforma educativa de 2012, Masacre en Nochixtlán, Oaxaca*

Por su parte, Gil Antón, en una entrevista con Leo Zuckermann (2016) en el programa Es la hora de opinar, expuso que la reforma educativa no tomó en cuenta la voz de los maestros, por tanto, se trataba de una reforma que venía desde arriba y no buscaba la rectoría de la educación sino la rectoría del Estado sobre el pacto corporativo con el SNTE.

Más aún, Casanova, Díaz, Loyo, Rodríguez y Rueda, (2017) sostuvieron que el modelo educativo se planteó como si tuviéramos las mismas condiciones que se tienen en un país como Finlandia donde los grupos no son tan grandes, la infraestructura de las escuelas está en perfectas condiciones y cuentan con bibliotecas, salones de medios con internet, etc. Lo dice sin ambages Manuel Fuentes: la presentación de este "Nuevo Modelo" es encubrir el fracaso de la llamada "Reforma Educativa", basado en la cancelación de derechos laborales y carencia de un proyecto pedagógico de gran alcance" (Fuentes, 2017), (González et al., 2018, p. 18). Ya que se trata, dirán, de un modelo educativo tardío, excesivo e inconsistente.

Por su parte, Díaz Barriga (2017) denunció que la reforma no logró recuperar la rectoría del Estado porque el SNTE tenía un lugar como un actor importante dentro del mismo planteamiento del modelo educativo que la autoridad educativa le dio y que va más allá de la defensa laboral de los agremiados. Otras críticas van en el tenor de analizar la incongruencia entre la filosofía humanista que dice tener el modelo de cara a los planteamientos que éste propone (De Alba, 2017), se criticó el que se gastó más en evaluar al maestro que en formarlo (Gil et al., 2016), el planteamiento de objetivos muy ambiciosos y poco viables, la falta de recursos económicos para lograr los objetivos, abordar la equidad y la inclusión desde un enfoque simplista, sostener la evaluación docente para utilizar sus resultados de forma punitiva, etc. (Márquez, 2017).

González, et al. (2017) a su juicio, la mayoría de las críticas que se le habían hecho a la reforma de 2013, se mueve en el mismo horizonte conceptual de la reforma, de manera que no buscaban oponerse a la reforma sino procurar que todo le salga bien, de acuerdo a lo propuesto y prometido. De alguna forma se trataba de una crítica que asume el papel de supervisar el buen funcionamiento de la reforma, marcando cuando era necesario, las fallas o el incumplimiento de aquello que la reforma dijo que haría.

El tiempo demostró, con la entrada del nuevo gobierno al poder, y, con ello, con la transición política que llevó al poder a un presidente de un nuevo partido político, que la reforma educativa de 2013 aún a pesar de contar con su modelo educativo, con una propuesta curricular, estuvo destinada al fracaso ya que no logró consolidarse.

El principio del fin de la reforma de EPN ante las promesas de campaña de Andrés Manuel López Obrador

Las muestras de resistencia contra la reforma de 2013 fueron constantes empezando por marchas, como la del 15 de mayo, día del maestro, que realizaron en las calles de la Ciudad de México en donde alrededor de diez mil profesores participaron; de acuerdo a las cifras del gobierno capitalino. El 18 de junio para presionar y pedir que atiendan los amparos contra la reforma educativa los maestros tomaron simbólicamente la Suprema Corte de Justicia de la Nación y a mediados de julio ya ocupaban más de la mitad de la plancha del Zócalo debido a que llegaron nuevos contingentes. Para agosto del mismo año continuaron las manifestaciones en el Senado, Cámara de Diputados y la SEP, y realizaron bloqueos en Insurgentes (Milenio, 09/02/2015). El 8 de septiembre se unieron al mitin de Andrés Manuel López Obrador contra la reforma energética y el 11 de septiembre participaron en una manifestación en la casa presidencial de los Pinos, la cual fue detenida y reprimida con decenas de heridos (González et al., 2017).

El diálogo con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) fue suspendido unilateralmente por el gobierno. En agosto de 2016 se presentó el "Nuevo Modelo Educativo", que fue sometido a revisión y consultas a modo implementadas en foros y con una consulta en internet donde cualquier ciudadano, padre de familia, maestro o bien, cualquier interesado en verter su opinión podía hacerlo. En el 2017 se presentó el "Nuevo Modelo Educativo" en su versión final, sin perderse de vista que hasta el último momento se percibe que la voz de los maestros no fue realmente escuchada, que realmente no se tuvo un diálogo auténtico con los maestros, aún a pesar de los movimientos de resistencia que acompañaron a la reforma educativa de 2013 durante todo su proceso en el sexenio de EPN, quizá esto último fue lo que en gran medida influyó para que dicha reforma encontrara su final una vez iniciado el sexenio de Andrés Manuel López Obrador quien desde su campaña electoral lo primero que prometió fue abolir la reforma de EPN y escuchar la voz de los maestros para construir una reforma educativa en donde los maestros fueran valorizados.

Siendo candidato a la presidencia de la república por la coalición Juntos Haremos Historia, donde participaron los partidos de Morena, Partido del Trabajo (PT) y el Partido Encuentro Social (PES), López Obrador sostuvo como una propuesta de campaña la derogación de la reforma educativa que emprendió Enrique Peña Nieto en el 2013. Uno de los argumentos con los que Obrador dio cuenta de la campaña de difamación que se emprendió contra el magisterio fue la cantidad de dinero que se gastó en la campaña de radio y televisión que buscaba, a su juicio, imponer la "mal llamada" reforma educativa y con la que en sus palabras: "engañaron a la gente al utilizar una técnica hitleriana: que una mentira que se repite muchas veces se puede convertir en verdad, señaló. Calculó que se gastaron más de 8 mil millones de pesos en difamar al magisterio" (La jornada, 14/05/2018).

Así mismo, el 12 de mayo de 2018, en Guelatao Oaxaca, durante su campaña electoral López Obrador refirió que no se podía mejorar la educación sin maestros y dio a conocer sus diez compromisos básicos con la educación y el magisterio nacional:

1. Vamos a fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es un privilegio es un derecho del pueblo.

2. Habrá alimentación en todas las escuelas de educación básica de las zonas pobres y marginadas del país.

3. Todos los estudiantes de preparatoria o de nivel medio superior obtendrán una beca mensual para evitar la deserción escolar.

4. Los estudiantes de familias de escasos recursos económicos que estudien en universidades o en escuelas de nivel superior obtendrán una beca de 2 mil 400 pesos mensuales. No habrá rechazados; 100 por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades.

5. Será prioritario fortalecer a las Escuelas Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional para actualizar los métodos de enseñanza, aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.

6. Se cancelará la mal llamada reforma educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada reforma educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia. Asimismo, enviaremos desde el inicio de gobierno las iniciativas de reformas a las leyes que vulneran la dignidad y los derechos de los maestros de México.

7. Vamos a elaborar conjuntamente, con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio. ¡Nunca más una reforma educativa sin el magisterio!

8. Se respetará la independencia y la autonomía de los trabajadores de la educación en México. El gobierno no intervendrá en la vida interna de sus organizaciones para garantizar una plena democracia sindical. Democracia como forma de vida y como forma de gobierno. Democracia como forma de vida significa democracia en la familia, democracia en la comunidad, democracia en el sindicato, democracia en la escuela y democracia en el país.

9. Se retomarán las propuestas alternativas de educación que cada entidad federativa ha impulsado, como el plan para la transformación del estado de Oaxaca y, en particular, se apoyará la educación indígena, respetando y preservando las lenguas, las tradiciones, las costumbres, el medio ambiente y la organización social comunitaria.

10. Se suspenderán las cuotas que pagan los padres de familia para el mantenimiento de las escuelas y el gobierno destinará, de manera directa, recursos con estos propósitos a los consejos escolares de participación social (Sitio oficial de AMLO, 2008).

A siete días de saber que López Obrador había ganado la presidencia, Esteban Moctezuma, entonces propuesto para estar al frente de la Secretaría de Educación, informaba ante los medios de comunicación que se haría una consulta en dicha materia y confirmaba lo que tantas veces se anunció en campaña, que la reforma educativa sería derogada para sustituirla por una nueva legislación que saldría de una consulta entre maestros, padres de familia, autoridades y sin-

dicatos. Un mes después, el 11 de septiembre de 2018, con la toma de tribuna por parte de legisladores de Morena y el Partido del Trabajo se aprobó en la Cámara de Diputados un punto de acuerdo para exhortar a las autoridades educativas a suspender la evaluación de los maestros que estaba programada para el mes de noviembre. Al día siguiente Mario Delgado Carrillo aseguró que "de la reforma educativa no quedaría ni una coma". En agosto de 2018, Andrés Manuel López Obrador declaró que se presentarían las iniciativas para "cancelar la reforma educativa y dar a conocer un plan distinto. En materia educativa, dijo: "tenemos que convencer, no vencer", y cualquier cambio requiere la participación de los maestros (La jornada, 20/08/2018).

El derrumbe de la reforma educativa de 2013.

El 12 de diciembre de 2018 el presidente Andrés Manuel López Obrador firmó la iniciativa para cancelar la reforma educativa del sexenio de EPN con la finalidad de que esta sea presentada en la Cámara de Diputados. Durante su conferencia mañanera expuso el plan general de educación en donde los principales puntos fueron: 1) se pretende garantizar la educación gratuita en todos los niveles escolares, incorporando el nivel superior en el cual no habrá rechazados, por lo que se destinarán más recursos para construir 100 universidades públicas y otorgar becas a estudiantes de nivel superior, para que todos los jóvenes tengan la oportunidad de estudiar y 2) a diferencia de la "mal llamada reforma Educativa", que se hizo en contra de la voluntad de los maestros, en el nuevo plan educativo se ha llegado a un acuerdo inicial con padres de familia y maestros, ya que no se puede llevar a cabo ningún plan para mejorar la calidad de la enseñanza sin su apoyo y colaboración. Finalmente, el presidente de la república apuntó que jamás se le va a faltar al respeto a los maestros como había sucedido recientemente (López Obrador, 2018).

Se pretende que los maestros tengan capacitación permanente por medio de un nuevo servicio de carrera magisterial y se propone

la creación del Instituto Nacional para la Revalorización del Magisterio y la mejora continua de la educación, que reemplazó al INEE y a quien se encargará la determinación de estándares e indicadores de resultados, certificación de desempeño de instituciones, autoridades y actores de la educación, para utilizar toda esta información y emitir los lineamientos para la capacitación magisterial y la formación docente, así como la formación profesional de la gestión escolar para directores y supervisores, además, de la realización de estudios, mediciones e investigaciones especializadas (Moctezuma, 2018). Así, López Obrador firmó la iniciativa para derogar la reforma de 2013, en donde se anunció la desaparición del INEE, un órgano constitucionalmente autónomo.

Luego de la presentación y firma de la iniciativa para abrogar la reforma educativa, las comisiones de Educación y Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados invitaron a los ciudadanos, "especialistas y organizaciones en general" a participar en las audiencias públicas programadas para analizar dicha iniciativa, previo al dictamen que les corresponde llevar a cabo. El debate se llevó a cabo en tres sesiones celebradas en el congreso, el 6 de febrero para maestros y representantes sindicales, el 8 de febrero para especialistas académicos y 9 de febrero para representantes e interesados en escuelas normales y universidades.

El 12 de diciembre, cuatro meses después de haber sido presentada a la Cámara de Diputados (el 16 de abril), el presidente Andrés Manuel López Obrador firmó un memorándum público mediante el cual establece una serie de lineamientos a los secretarios de Educación Pública (SEP), de Gobernación, Olga Sánchez Cordero, y de Hacienda y Crédito Público (SHCP), Carlos Urzúa para frenar la "mal llamada reforma" educativa del 2013 y dejar sin efecto las medidas en las que se haya traducido la aplicación de la misma, mientras en el congreso se resuelve lo de la reforma a la constitución para garantizar la educación pública, laica, pluricultural, gratuita de calidad

en todos los niveles escolares. En el memorándum recomienda que se reinstale a los maestros que fueron despedidos por la evaluación, liberación de maestros encarcelados injustamente e indemnizar a familiares quienes perdieron la vida por oponerse a la mal llamada reforma educativa de la administración pasada.

La diputada Piña Bernal (Morena), presidenta de la Comisión de Educación, fundamentó el dictamen en tribuna, e informó a la Mesa Directiva que la presentación del documento incluía una adenda de modificaciones, de las Juntas Directivas de las Comisiones Unidas, misma que fue aprobada por el Pleno, apuntó que "para el ingreso y promoción de profesores, se ponderan los conocimientos, aptitudes y experiencia docente; se fortalece la educación normal; y los planes y programas de estudio tendrán un enfoque de derechos humanos, con perspectiva de género". Apuntó que los criterios que orientarán la educación determinan que ésta deberá de ser equitativa, inclusiva, plurilingüe, intercultural, integral y de excelencia, entendiendo a ésta como el mejoramiento integral que promueve el máximo logro de los educandos para el desarrollo de su pensamiento crítico, y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. Indicó que se elimina el INEE y se crea un nuevo organismo que coordinará el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación que se encargará de realizar estudios, investigaciones y evaluaciones diagnósticas" (Juárez, 2019c).

El 15 de mayo de 2019 el presidente en turno, Andrés Manuel López Obrador, pudo cumplir con una de las promesas que abanderó su campaña presidencial, anunciando en la conferencia matutina que justamente en ese momento, en el que se celebraba el día del maestro, se promulgaba una nueva Ley de Educación, a partir de 16 de mayo entraría en vigor una nueva reforma educativa. La reforma educativa de Enrique Peña Nieto, había sido derogada.

Conclusiones

Hasta aquí hemos presentado una síntesis histórica que en un primer momento pareciera ser meramente descriptiva pero en la que procuramos desmenuzar los elementos más significativos que dan cuenta de cómo se entretejen las reformas educativas en la formación inicial de los maestros. En ese sentido, el tipo de descripción por la que hemos procurado transitar buscó poner atención en los detalles, en los indicios o bien en aquello que en determinado momento pudiera parecer insignificante pero que desde una mirada periscópica desentraña los detalles que nos permiten dar pie a la interpretación de lo que aparenta ser evidente.

En este devenir histórico se muestra que la preparación y capacitación docente ha sufrido cambios de acuerdo con el proyecto educativo implementado en cada época, llámese nacionalista, socialista, plan de once años, tecnología educativa, modernización educativa, reforma integral, etc. Por tanto, hemos hecho una descripción que se orientó hacia la interpretación de las tramas de significado que las reformas educativas han construido a través del tiempo tejiendo sentidos, creencias, representaciones sobre la docencia y el significado de la misma. Siendo esto último lo que da cuenta del ideal del tipo de formación por la que deben transitar los maestros que se inician en la docencia.

En tanto que se construye un ideal del docente marcado por el poder de las reformas educativas, la formación inicial de los maestros también ha estado atravesada por relaciones de poder desde las cuales se señala o bien se estipula por dónde debe transitar el docente para llegar a ser tal. Es decir, el plantear cómo debe ser la formación inicial del docente en educación básica se entreteje una cuestión de poder, poder del que tiene el saber y, por tanto, el derecho de decidir por dónde se deben constituir los senderos de la formación inicial en los docentes.

Por lo anterior, lo que hemos hecho en los apartados anteriores ha sido realizar una descripción densa (Geertz, 2005) "...que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas" (Gibbs, 2012: 26). Lo anterior es necesario para dar cuenta de esos caminos por los que ha transitado el normalismo a través de las distintas reformas educativas que se han puesto en marcha en nuestro país, así como algunas implicaciones del trayecto inicial formativo de los docentes en México.

En ese sentido, en el recuento histórico que hemos expuesto, abordamos tanto de forma implícita, como explícita, cómo las maestras y los maestros de educación básica han entrado en un espacio de relaciones de poder en donde lo que se ha puesto en juego es la forma en que se va constituyendo el significado de la docencia en el nivel de básico de forma articulada a las propuestas de formación inicial para la docencia.

Desde las políticas educativas nacionales se plantea el dar al maestro una perspectiva pedagógica sobre su quehacer docente; sin embargo, se ha privilegiado la profesionalización del docente antes que posibilitar el desarrollo de la pedagogía como conocimiento, en ese sentido, lo que importa es que el maestro se prepare como profesionista de la educación y no que piense, analice o reflexione en torno a la pedagogía.

No obstante, al pensar que la identidad de la pedagogía en nuestro país está articulada al origen de las Escuelas Normales -enfocadas a la profesionalización docente en términos de la parte más pragmática de esta labor, por tanto, de los programas para dicha formación y de lo escolar-es comprensible que los maestros en educación básica constituyan una mirada un tanto estrecha de la pedagogía desde la cual enmarcan el sentido y significado de la docencia.

Las políticas educativas de la formación docente en México no sólo se han modificado por el contexto histórico nacional, sino también de una manera directa, a partir de los años ochenta, por el ámbito internacional: la irrupción de los escenarios neoliberales; la globalización de los procesos productivos, comerciales y financieros a escala mundial, y el sometimiento a la lógica del mercado. Las implicaciones de la época moderna y globalizante, donde el desarrollo científico y tecnológico, la ampliación y diversificación de las formas de aprender y acceder a la información, colocan al sistema educativo y a los procesos de formación inicial y permanente de los docentes en la disyuntiva de responder a una serie de demandas o bien, recuperar la expertis del profesorado en los procesos de profesionalización.

En este recorrido histórico se observa que el profesor se ha ido desvalorizando, cómo ha venido a menos su prestigio y reconocimiento. Así, el que fuera un ejemplo moral, un apóstol del saber, pasó a ser sólo un técnico de la enseñanza, un ejecutor. Posteriormente, se le ha asumido como un actor no profesional y se ha terminado por considerarlo como un sujeto deficitario, con enormes carencias, limitado, cuyo conocimiento es insuficiente, de ahí que sea necesario el tutelaje, la formación brindada de alguien "especializado". También se evidencia que el profesorado es el único responsable de los malos resultados del sistema educativo, y por los propios profesores, quienes se observan como víctimas de las malas condiciones de trabajo y de las carencias materiales que han desprofesionalizado su trabajo.

Un problema de la formación inicial de los docentes es la vinculación de la práctica y las disciplinas, que le permitirían construir y orientar su práctica y no convertirse en un simple ejecutor de programas curriculares educativos; la vinculación de estos aspectos, lleva a la necesidad de repensar los procesos de formación inicial de los profesores de educación básica en México. El perfil de egreso para cada programa de formación inicial docente estuvo integrado por

competencias genéricas, profesionales y específicas o disciplinares, las últimas, para docentes de educación secundaria, educación especial y educación física.

Muy pocas reformas y con poca significación ha sufrido el sistema de formación docente, porque, aunque sí se introdujeron algunos enfoques en diferentes momentos de su desarrollo, los mismos nunca fueron adaptados y asimilados críticamente, lo más destacado ha sido la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978. Mientras que en esencia la Escuela Normal no se ha tocado con políticas públicas que la conmocionan desde el interior y que terminan en una adaptación creativa y dialéctica a las condiciones cambiantes de una sociedad también en movimiento.

A la profesionalización del magisterio, no se le ha dispensado la importancia real que tiene como fundamento de los procesos educativos en todos los niveles. En la práctica, no se buscó el objetivo de formar un maestro con una cultura sólida y amplia, y sin las grandes fallas en su formación disciplinar, en otras palabras, un profesional de la educación. Lo que se impulsó fue un técnico de la enseñanza y un acompañante político-institucional que no generó problemas sino hasta finales del siglo pasado, a raíz del Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (1992),

Por otra parte, es importante señalar que, al mirar a los docentes en formación como aquellos que deben acatar lo que las reformas educativas les indican -desde el deber hacer para "formarse"-, sin que haya de por medio una reflexión al respecto, se está mirando a los maestros como tutelados o menores de edad. La formación inicial de los maestros entendida de esta manera se contrapone con procesos de desarrollo de la autonomía, de la emancipación e incluso de enfrentamiento ante el dominio del otro. Se trata de formar al docente para la autonomía y no para mirarlo como un menor de edad que debe ser tutelado por el estado. Nos apegamos a la noción de forma-

ción que nos plantea Ferry (1997) desde la cual pensaremos que esta última no es algo que se recibe, en tanto que nadie puede formar a otro. En ese sentido el individuo se forma. "...La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un "formado" maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador. El proyecto insensato de moldear al otro, de crear a un ser a su imagen, de infundir la vida, que es el fantasma del animador, lo único que puede hacer es infligir la muerte" (Ferry, 1990, p. 53). Señalamientos que deberían considerarse en los procesos de formación de los docentes.

El desafío para la formación docente en México está en la capacidad que tengan las instituciones formadoras de docentes para responder con un programa que sea congruente con las necesidades sociales. Se requiere que sean espacios en donde los futuros docentes inicien el proceso de adquisición de la identidad profesional que los mantenga con una vocación firme durante toda su trayectoria, como base para que promuevan una educación en cualquier contexto. La formación de docentes tiene grandes retos que cumplir para responder a las actuales necesidades educativas, y una de ellas es la promoción de ambientes de aprendizaje en climas de sana convivencia. Se hace necesario también una revisión de la cultura del acompañamiento en la formación inicial docente para fortalecer las competencias profesionales del perfil de egreso de los estudiantes normalistas. Una prioridad en la formación docente inicial, es la relación con la práctica; el desarrollo de herramientas para la reflexión, investigación e innovación educativa. Se requiere de profesionalizar la docencia y formar profesores que puedan enfrentar los problemas de las aulas así como a atender de forma adecuada a los niños del siglo XXI.

Referencias

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En Preal. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL – CINDE.

Alberto, A. y Edit, S. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista iberoamericana de educación superior*, *7*(19), 181-193. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200181&lng=es&tlng=es.

Alberto, E. S. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, *7*(19), 181-193. Recuperado de https://ries.universia.net/article/view/1117/1882

Ander-Egg, E. (1988). *Técnicas de investigación social.* (21ª ed.). México: El Ateneo.

Anderson, L. (1991). *Increasing Teacher Efeectiveness.* Paris: UNESCO: International Institute for Educational planning.

Anzaldúa, E. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad. En Gómez, M. (Ed.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (39-60). México: UNAM.

Anzaldúa Raúl y Ramírez, Beatriz. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.

Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994).* México: El Colegio de México-CIDE.

Arregui, P., Hunt, B. y Díaz, H. (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú: Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ.* Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista de Investigación Educativa*, 2(3), 121-133.

Baildon, M. C. y Sim, J. B. Y. (2009). Notions of criticality: Singaporean Teachers Perspectives of Critical Thinking in Social Studies. *Cambridge Journal of Education, 39*(4), 407-422.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bermeo, F., Hernandez J. S., y Tobon S. (2016). Análisis documental de la V heurística mediante la cartografía conceptual. *RaXimhai*, *12*(6), 103-121. www.redalyc.org/pdf/461/46148194006.pdf

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: CEPPE Y UNESCO.

Casablancas, S. (2010). Fases, dilemas y decisiones en torno al proceso metodológico de una investigación educativa centrada en la formación inicial docente. *Educación lenguaje y sociedad* (7), 167-188

Casanova H., Díaz, B., Loyo, A., Rodríguez, R. y Rueda, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles Educativos, XXXIX*(155), 194-205.

Casanova, H. (2018). "La política educativa gubernamental, 2012-2018". En P. Watty. (Coor.*), Educación básica y reforma educativa* (pp. 77-102). México: IISUE-UNAM.

Cervantes, E., y Gutiérrez, P. R. (2020). El profesorado como agente de cambio educativo: Entre la docencia y la investigación. *Revista Educación y Ciudad*, (38), 59-72. https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316

Coll, L. T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El cotidiano, 23*, 43-54. https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012004.pdf

Coll, T. (2017). La evaluación: principio constitucional persecutor. En C. Navarro. (Ed.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial popular* (143-211), México: UPN.

Córdova, A. (2014). *Antonio Gramsci: la cultura y los intelectuales.* La jornada. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/peu/resources/LocalContent/373/2/Gramsci%20por%20Arnaldo%20C.pdf

Cortés, R. G. y García, S.S. (2003). *Investigación documental: guía de autoaprendizaje. Apuntes y Ejercicios.* México: SEP. https://hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r125655.pdf

Cruz, Ofelia. (2014). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En Ducoing, P. (Ed.). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro* (49-78). México: IISUE-UNAM

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea.

De Ibarrola, M. (1998). Investigación y política educativas: reseña. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 3*(6), 365-372. http://www.comie.org.mx/v1/revista/

visualizador.php?articulo=ART00255&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n006/pdf/rmiev03n06scE00n02es.pdf

De Sánchez, M. A. (1995). Using Critical-Thinking Principles as a Guide to College-Level Instruction. *Teaching of Psychology, 22*(1), 72–74. doi:10.1207/s15328023top2201_22

Delgado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama, 13*(24), 33–41. https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204

De Alba, A. (coord.). (2000). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación.* México: Plaza y Valdés.

De Alba y Martínez, (Coords.). (2011). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación.* México: UNAM.

Deleuze, G. (1999). "¿Qué es un dispositivo?" En E. Babier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank. (Eds.), *Michel Foucault, filósofo.* México: Gedisa.

Delors, J. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana; UNESCO.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona: Paidós.

Díaz. F. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill Interamericana.

Ducoing, Patricia (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 6*(6),39-56. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604

Dunkin, M. (1997). Assessing Teachers' Effectiveness. *Issues in Educational instruction. Teaching of Psychology 22*(1), 72-74.

Durán, A. M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere, 20*(67),529-538. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35654966008

Duran, D., y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73–7

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología.* Barcelona: Península

Emmanuele, E. (2012). *Los discursos que nos hablan.* Argentina: Entre ideas

Escuela Normal Superior de México. (s. f.). *Quiénes Somos.* ENSX. https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/quienes-somos.html

Esparragoza, N. S. (2018). Retos actuales en la formación docente en México. *Memorias del Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 5*(1), 7-11. http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/mclidi/article/view/1633

Espinosa, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU: Revista de docencia universitaria,12*(4).161-177. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210816.pdf

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar, 51*(1), 81-107. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287036

Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología, 23*(1),39-56. http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/57

Foucault, Michel. (2016). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

Foucault, M. (1988). ¿Qué es la ilustración? Sociológica.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid: Akal.

Galván, L., E. (2017, 18 mayo). *La primera Escuela Normal Rural se fundó en 1922 en Tacámbaro, Michoacán.* [Twitter]. https://twitter.com/INEHRM/status/1030590096544866305

Geertz, Clifford. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Gil, M., Ordorika, I., Rodríguez, R. y Rueda, M. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos, XXXVIII*, (151), 190-206.

Gimeno, J. (1993). El profesorado. *Cuadernos de Pedagogía,* (219), 22-27.

Giné, C., y Duran, D. (2011). Les funcions del professor de suport en el marc d'una escola per a tots.: Conseqüències per a la formació. ÀÁF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, (31), 13-17.

Gonzáles, Guerra y Rivera. (2018). *Luchas por la reforma educativa en México: notas desde el campo*. México: CLACSO

González, V., R. y Guerra. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: UPN.

González, R, Guerra, M. y Rivera, L. (2018*). Luchas por la reforma educativa en México: notas desde el campo*. Buenos Aires: CLACSO.

González, R, Guerra, M. y Rivera, L. (2017*). Anatomía política de la reforma educativa.* México: UPN.

González, R, Guerra, M. y Rivera, L. (2016). *Los poderes percutidos: el proceso de la Reforma constitucional en educación: 2012-2013*. México: UPN.

Guzmán, J. (1974). Revisión de actividades del sistema educativo nacional durante el sexenio 1958-1970. En Universidad Pedagogica Nacional. (Ed.), *Profesionalización docente y escuela pública en México 1940-1944* (pp. 91-106). México: UPN.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* Toronto: OISE Press

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.

Hernández, M. E. (1997). La sociología de la producción de noticias. Hacia un nuevo campo de investigación en México. *Comunicación y sociedad,* (30), 209-242.

Herrera, C. y Urrutia, A. (2012). *Peña Nieto, PRD, PAN y PRI firman el Pacto por México*. La jornada. https://www.jornada.com.mx/2012/12/03/politica/002n1pol.

Imbernón, F., y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas, 25,* 57–76. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 36*(1), 287-297.https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Kalfki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general. Hoy. *Revista Educación*, (291), 105- 127.

Kant, E. (1981). *Filosofía de la historia.* México: F. C. E.

Kemmis, S. (18-20 de octubre). *Action research as a practice-changing practice.* Spanish Collaborative Action Research Network (CARN) University of Valladolid. https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf

Larrosa, J. y Skliar, C. (2000). *Habitantes de Babel, políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: La ertes.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*. México: F. C. E.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa, (coord.). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La piqueta.

Latapí, P. (2004). ¿Cómo aprenden los maestros? *Cuaderno de Discusión, 6*.

Latapi, P. (1975). Reformas educativas de los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio exterior*, *25*(12), 1323-1333. http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf

López, A. y Raya, E. (coords.). (2017). *Social work research and practice. Contributing to a science of social work.* Cizur Menor, Navarra: Editorial Aranzadi.

Loubet, R. (2018). Contribución de la sociología en la formación docente. Un ejercicio de intervención en México. *Revista de Sociología de la Educación, 11*(1), 5-20. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10598/10850

Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. Revista Mexicana de Sociología, 64(3), 37-62. https://www.jstor.org/stable/3541390

Lozano, A. (2016). La formación docente en la educación media superior en los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 111(*2), 1-23. https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf

Lozano, A. (2016). La formación docente en la educación media superior en México. Retos y posibilidades. [ponencia]. *XI Seminario Internacional de la Red Estado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización.* México. Recuperado de http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/99.pdf

Macías C. y Mungarro, J. (2009). Expectativas de profesionalización y desempeño de los docentes del centro regional de educación normal 'Rafael Ramírez Castañeda. [ponencia]. *En X Congreso de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)*. Veracruz, Ver.

Márquez, A. (2017). Editorial. Dos comentarios sobre el Nuevo Modelo Educativo: consistencia y viabilidad. *Perfiles Educativos, XXXIX*(155), 3-11.

Martínez, J. (1995). El profesorado en el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía, 240*, 23–28.

Mendoza, J. (2018). Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016. En P. Ducoing (coord.). *Educación básica y reforma educativa* (pp. 51-76). México: IISUE-UNAM.

Mexicanos Primero. (2012). *Ahora es cuando. Metas 2012-2024 México*.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana;UNESCO https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf

Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(65),461-479. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408007

Navarrete, E., Farfán, M. del C. y Castillo De la Rosa, E. (2018). El docente de Educación Superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicumex, 8*(1), 54–66. https://doi.org

Navarro, C. Cood. (2017). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular.* México: UPN.

Navarro, C (2017). La reforma y las batallas magisteriales. En C. Navarro, (Ed.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial popular* (pp. 33-94). México: UPN.

Nuñez, J. (2003). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, *27*, (3), 139-146.

Obrador, López. (2018). *Versión estenográfica de la conferencia de prensa del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador*. https://lopezobrador.org.mx/temas/reforma-educativa/

Orgullosamente Soy Zapotlense. (2020). *Centro Normal Regional de Ciudad Guzmán*. https://www.facebook.com/orgullosamente.zapotlence/photos/a.493598504141101/1446689432165332/?type=3c

Ornelas, J. (2002). *Educación y neoliberalismo en México*. Puebla: BUAP.

Pedraza, Z. (2008). Experiencia, cuerpo e identidad en la sociedad señorial en América Latina. *Espacio Abierto, 17*(2),247-266. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217203

Pérez, A. y Gimeno, J. (1993). El profesorado de la reforma. *Cuadernos de Pedagogía, 220,* 95-99.

Pérez, V. D., Cáceres, J. D., y Varela, A. (2016) La formación para la docencia del personal docente de los centros médicos psicopedagógicos. *Márgenes*, *4*(3), 1-15. revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/article/view/436

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Pesqueira, N. G., Navarro, C. y Mora, G. (2018). *La educación socioemocional en la formación docente.* [ponencia], CONISEN. Aguascalientes, Ags. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P207.pdf

Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD, 39*(2),323-342. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas.* España: Morata.

Poy, L. (3 de febrero de 2016). Cambios al calendario de evaluación a maestros, para no 'presionar' al sistema. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/2016/02/03/politica/013n1pol

Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación,* (305), 103-137. http://www.formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/18_TemasEducacion/Politica%20Conocimiento%20y%20Poder.pdf Consultado 2/11/21

Presidencia de la República, PRI, PAN y PRD. (2012). *Pacto por México.* México. https://es.scribd.com/document/115226400/Pacto-Por-Mexico-TODOS-los-acuerdos, consultado el 12 de mayo de 2019.

Ramírez, B. y Anzaldúa R. (2001). *Subjetividad y relación educativa.* México: UAM-Azcapotzalco.

Rivas, P. (2004). La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento. *Educere, 8*(24),57-62. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602410

Rodríguez, E. (2018). Cumpliré promesa de echar atrás la reforma educativa: AMLO. *La jornada* https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/05/11/cumplire-promesa-de-echar-atras-la-reforma-educativa-amlo-1189.html

Román, J. (2019). "Iniciativa educativa de AMLO está "poco cuidada": INEE". *La jornada*. https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/01/21/iniciativa-educativa-de-amlo-esta-poco-cuidada-inee-679.html

Román, J. (2019). "CNTE: reformaeducativa no será abrogada, sino maquillada", La jornada, 19 de marzo. Disponible en: https://www.jornada.com.mx/2019/03/19/politica/014n1pol#

Romero, J. G., Rodríguez, E. y Romero, Y. E. (2013). El trabajo docente: una mirada para la reflexión. *Perspectivas Docentes, 51*, 35-38.

Salazar, G.E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios, 39* (53) 17. http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html

Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, *35*(142),128-148. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718531

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria.* México: SEP. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009

Sitio oficial de AMLO. (2018). *Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México.* https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/

Steiman, J. (2016). Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria. *Voces de la Educación*, *1*(1), 99-107. http://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/11

Sugrue, C. (2010). *The future of educational change.* New York: Routledge.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, *1*(1), 9-35. https://goo.gl/aJeSvw

Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación, 50*, 87-103

Valdés, María. (2020). Medios, debate público y reforma educativa en México (2013-2014). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 88(41), 163-195. http://revistaiztapalapa.izt.uam. mx/index.php/izt/issue/archive>

Vaillant, D. (2004). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional.* Octaedro, Barcelona.

Vaillant, D. (2004b). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, *31*(Serie Documentos PREAL).

Valli, L. (1990). *Teaching as moral reflection: Thoughts on the liberal preparation of teachers.* [ponencia]. Proceedings of the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education: Milwaukee, WI.

Van Manen, J. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6,* 205-208.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a
los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-23.

Vierhaus, R. (2002) Separata Formación (Bildung). *Revista Educación y Pedagogía*, (S.l), 7 - 60. https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.p hp/revistaeyp/article/view/18556.

Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*, (328), 205-223.

Villarreal, B. L., Martínez, M. A. y Castelo, L. F. (2021). *Acompañamiento en la práctica: percepciones de tutores de la UCLM Y BYCENE.* [ponencia]. Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo Son. Recuperado de https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2657-1461-Ponencia-doc-_.pdf

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En G. Sacristán. (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (43-60), Madrid: Morata.

Viramontes, E., Gutiérrez, M., Núñez, L. (2013). Perspectivas de formación docente y de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos de las escuelas normales de México. *Ra Ximhai, 9*(4),165-176. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004016

Yurén, T., Espinosa, J. y De la Cruz, M. (2009). Rezago educativo y desigualdad. En D. Castro, y E. Justicia, (Eds.), *desigualdad y exclusión en México* (pp.107-188). México: UNAM.

Yurén, María. (2002). Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault. En M. Tapia y M. Yurén, (coords.), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, (30), 1-30. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/

SEGUNDA PARTE

UNA COMPARACIÓN NECESARIA

CAPÍTULO 8

HACIA DÓNDE VA LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN IBEROAMÉRICA

Ivonne Ramírez Martínez, Nataly Gantier Limiñani, Sandra Olmos Ossio

Los textos de los países Iberoamericanos que han sido documentados en este libro muestran el recorrido en la formación inicial del profesorado en educación, en ellos se encuentran elementos muy interesantes que abren diversas posibilidades de análisis reflexivo. Será importante a futuro realizar estudios que nos permitan comprender nuestro recorrido histórico desde las dimensiones: política, social, gremial, cultural y de otras índoles. En este capítulo haremos hincapié en la necesidad de seguir profundizando en las categorías de discapacidad, género, formación en investigación en el currículum formativo inicial de los maestros y el papel que han desempeñado las organizaciones gremiales, abriendo un escenario de comprensión y reflexión de elementos valiosos a considerar en las reformas futuras de nuestros países.

La trayectoria histórica en discapacidad en la formación inicial de los maestros

La categoría de discapacidad trabajada desde países como el caso de Brasil, donde se destaca que a partir de las políticas del año 2000 en adelante, fue reciente la introducción del concepto de discapacidad fundamentando su aplicación en el currículo desde los enfoques

humanistas e inclusivos emanados de las tendencias y políticas internacionales que convocaron a los países a asumir los derechos internacionales de las personas con discapacidad. Tardíamente, estos temas se pusieron dentro de las agendas y discursos educativos que, incidieron de alguna manera en el proceso de la formación docente.

En Bolivia a partir de 1994 con la reforma educativa (Ley 1565), se introduce el concepto de educación especial aunque con vacíos en el currículum formativo inicial quedando en el nivel teórico discursivo y no así práctico y procedimental, dejando pendiente el cómo desarrollar una práctica efectiva en aulas. Se destaca que esos vacíos fueron cubiertos por la educación especial y el esfuerzo individual del maestro para continuar su formación en instituciones confesionales y religiosas. Luego, en la segunda reforma de 2010 (Ley 070) se incorpora el concepto educación especial con enfoque de educación inclusiva (desde estos paradigmas, es decir lo especial y lo inclusivo que resulta ser una contradicción teórica fundamental) en las aulas de grado y posgrado se han tenido algunos avances que indica el modelo educativo sociocomunitario productivo sustentando la formación en las aulas de las universidades pedagógicas del país. En ambas reformas, se destaca que los temas de discapacidad se visualizan a fines del siglo XX e inicios del presente siglo, sin embargo, en la memoria escrita se le ha dado muy poca atención a esta categoría.

Es fundamental en el escenario educativo, discutir el concepto de objeto de asistencia y tributarios de sensibilidad conmiserativa, que representan formas de exclusión de la diversidad y a la discapacidad. Es posible afirmar que las políticas de inclusión efectiva, son aún discursos; pues en lo cotidiano están representadas por la necesidad de formar maestros con enfoque inclusivo, aunque baja atención al proceso formativo en adaptaciones curriculares y producción de materiales, manejo de lenguaje alternativo y aumentativo y eliminación de barreras arquitectónicas, como algunas de las

expresiones simbólicas de las barreras sociopolíticas de la formación inicial en la atención a la discapacidad y su multidimensionalidad y diversidad.

Será importante para los países latinoamericanos dedicar estudios orientados a la discapacidad como categoría histórica y política y desde el corpus teórico del proceso formativo, se dediquen estudios que fundamentan los procesos educativos inclusivos efectivos. Asimismo, desarrollar estudios que documenten las experiencias sobre la construcción de espacios inclusivos de las realidades invisibilizadas en la formación de los maestros. Las miradas todavía tienden a la comparación, la homogeneización, a la competencia y al eficientismo instrumental y disminuyen o excluyen la diversidad y lo atípico generando dispositivos para la marginación y exclusión que afecta inclusive al maestro que elige la formación del magisterio, de estos se espera que respondan al normotipo impuesto social y culturalmente on atributos físicos, emocionales y actitudinales de belleza, sanidad y funcionalidad en los educandos.

Género y feminización de las carreras en la formación inicial de los maestros

Tradicionalmente los roles de género en la educación se han asociado a la participación de la mujer con mayor presencia respecto a los varones sobre todo en algunos áreas del conocimiento (disciplinas o especialidades para otros países) a las mujeres se les atribuye un rol ligado al cuidado y protección de las siguientes generaciones, emulando tareas maternales que inculca y definen los sistemas educativos. El rol materno, infantilizado, bondadoso caracteriza al currículum menospreciado en su seriedad y rigor académico. Esto nos plantea un desafío que invita a indagar con mayor énfasis los motivos por las cuales se tiene mayor presencia de mujeres en los ámbitos de la formación preescolar y primaria de maestros, respecto a los varones; así como examinar las percepciones y actitudes por las que

se eligen estas disciplinas o especialidades y las significaciones que representan para los otros miembros de la comunidad educativa.

Se tienen pocos estudios que documenten cómo las titulaciones en la formación de los maestros son influidas por ideología políticas, sociales, económicas, culturales y otras que conservan los discursos de algunas disciplinas o especialidades, orientadas a las ciencias duras por ejemplo. Muchas de ellas, portan poder e imaginarios sociales enarbolados de cientificidad, poder e intelectualidad de tradición positivista que tienen un rol preponderante en las aulas. A futuro será interesante estudiar el componente de género en las titulaciones de los maestros, y las titulaciones más feminizadas que tienen que ver con el cuidado, los valores sociales y su relación con las ciencias blandas. La formación en estas titulaciones pioneras en la crisis del conductismo y promotoras del cambio del paradigma positivista puede dejarnos legados valiosos que orienten los procesos educativos actuales.

Se destaca que, entre los hallazgos de la literatura educativa producida en Brasil a fines del siglo XX, se han documentado algunos estudios sobre género, donde se destaca el rol de la mujer en la formación docente, desde los ámbitos de gestión como el rol que han cumplido las mujeres desde el aula, visibilizando su recorrido en la trayectoria histórica en los distintos países.

Las reformas actuales en los países fueron rebasadas por los cambios que han impulsado las agrupaciones de feministas con luchas históricas importantes en latinoamérica y desde luego en cada uno de los países desde donde han impulsado la inclusión de la mujer en los espacios tradicionalmente pensados para varones. La formación de maestros no ha sido la excepción y las ciencias duras pronto han recibido en sus aulas a mujeres que actualmente son destacadas maestras de matemáticas, química, física, rompiendo con el tradicional rol de mujer-madre en la escuela. Los sistemas educativos en

cada uno de los países no han liderado estos cambios; sin embargo, es necesario reflexionar el papel de la formación de maestros en los currículos de las universidades pedagógicas promovidos por agrupaciones sociales y las luchas genuinas y legítimas de las mujeres.

El rol de las organizaciones gremiales de maestros en el cambio curricular

Desde las políticas educativas nacionales se destaca el caso de México que como en otros países participantes en este estudio, plantea el dar al maestro una perspectiva pedagógica sobre su quehacer docente. Se valoró que el maestro se prepare en tanto profesional de la educación y privilegiando el pensamiento crítico y reflexivo en torno de la educación, manteniéndose vigente el currículo y las competencias como discurso y prácticas hegemónicas y de injerencia extranjera con una filosofía desarrollista introducida en la formación docente y en las prácticas del aula con alto interés tecnicista procedimental como sinónimo de a calidad educativa, pero carente de producción y aportes a la teoría pedagógica como ciencia, se puede decir que se ha privilegiado la profesionalización del docente antes que posibilitar el desarrollo de la pedagogía en su cuerpo teórico y de conocimiento, y su relación con los fundamentos desde la filosofía, sociología, antropología y otras ciencias de la educación

Resulta importante analizar el contexto político, la influencia de las agrupaciones sindicales docentes, la ausencia de fundamentación teórica y la importancia del concepto de comunidad educativa, así como la formación continua como algunos de los desafíos que pueden ser estudiados por los investigadores. Como efecto de las corrientes de renovación pedagógica emergentes en el continente latinoamericano, que no pasaron desapercibidos para las organizaciones sindicales del magisterio en los países, rechazaron su papel subordinado de la educación en tanto su función docente de operadores, por lo que se deben estudiar los dispositivos de apertura para los espacios crecientes de debate que surgieron.

En la historia de la formación de los maestros, será valioso también estudiar las diferencias e influencias político- ideológicas, pedagógicas y socioculturales marcadas en los diferentes países de latinoamérica que han determinado una praxis en mayor correspondencia con los modelos políticos de gobierno de los países, que con los paradigmas educativos que se debatían en el mundo.

Se debe considerar las luchas de los pueblos históricamente subordinados para visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando desde las prácticas, la episteme y las políticas que dirigieron la formación de los maestros como luchas para la descolonización con el objetivo de recuperar los saberes ancestrales y el desarrollo de las prácticas culturales, formas de pensamiento, creencias y valores que fueron alienados por los pueblos de occidente valorando el origen, los saberes, la lengua y las prácticas entre otros), todavía es necesario investigar estas trayectorias para el empoderamiento de las sociedades no occidentales históricamente colonizadas y oprimidas. La tendencia hacia una clara intención castellanizante y olvido de las culturas y lenguas de los pueblos, provocó una educación homogeneizadora en la práctica con identidad subalternizada en las reformas educativas de los países con fuerte dominio político estatal de los gobiernos autoritarios.

Las concepciones filosóficas e ideológicas contrapuestas entre el discurso y la praxis educativa en formación inicial de los maestros (en las reformas y en las aulas) , sugieren desde los diferentes capítulos del libro, la existencia y operación de una matriz colonial como un "patrón de poder"; en torno de ello, surgen las agrupaciones gremiales de maestros interpelando al sistema cómo debe ser la formación docente y el fin de la educación. Los maestros fueron capaces entonces, de cuestionar su propia práctica y trascender los muros de la escuela para proponer una educación para la vida y en comunidad. Estas propuestas emanan de las experiencias del aula, que les permite desde sus vivencias aportar con procesos reflexivos

proyectando una transformación educativa; en contraposición a las imposiciones funcional orgánicas de las estructuras institucionales de formación docente que impusieron modelos educativos descontextualizados.

En el enclave político desde espacios de lucha del maestro, en Bolivia, la parte contestataria a las imposiciones de los distintos gobiernos fueron los sindicatos de maestros (urbanos y rurales) ante las reformas educativas propuestas por el Estado, pues en cada uno de estos momentos, sin un proceso de construcción participativa del maestro se impusieron los modelos educativos. Para el caso de Colombia, se planteaba construir la autonomía, con pensamiento propio y desde los proyectos educativos institucionales, ubicando a la educación como un elemento central en el tejido social, así no se haya logrado aún configurar una mentalidad política en las clases dirigentes sobre el hecho educativo.

Estudios a futuro deberán profundizar sobre los elementos de problematización y discusión, desde estas agrupaciones sindicales donde se crean enclaves de posibilidades de reflexión y crítica de intereses políticos e instrumentales, y son los maestros desde su rol gremial los que aperturan posibilidades de diálogos abiertos acerca de los sistemas educativos en los países. De esta manera se puede pensar en otros agentes que promueven el desarrollo de procesos formativos replanteando nuevas perspectivas filosóficas, pedagógicas, didácticas y curriculares en la formación inicial de los docentes.

Papel de la investigación en la formación inicial de los maestros

Para el sistema educativo en España en las dos primeras etapas, se señala que la formación respondió a las tendencias en auge de la psicología: el conductismo y el constructivismo. Para los países latinoamericanos es importante destacar que el conductismo se expresó en la lógica formativa de reproducción y trasmisión de

conocimientos memorísticos y acríticos como algunas de las características del modelo educativo de la formación de maestros sin poder alcanzar los fines y aspiraciones que plantea el constructivismo.

Los proyectos formativos en la educación inicial de los maestros han dejado de lado el su potencial como sujetos reflexivos, productores de saberes y conocimientos con el predominio del paradigma positivista enmarcados en las ciencias naturales y la rigurosidad del método científico, por lo que los maestros no recibían formación en investigación para la producción de conocimientos a diferencia de los procesos formativos universitarios no orientados a la educación como el caso de los médicos o bioquímicos.

El modelo educativo en el currículo de la formación inicial no contemplaba en el perfil o entre sus objetivos el componente de la investigación; podría decirse que, se debió entre otros, al periodo de influencia del positivismo, es decir que se sentían imposibilitados e intimidados para hacer "estudios científicos" desde el aula por lo que resultaba impensable el modelo de maestro productor de conocimientos, dejando ese rol a la producción de países de occidente y consumiendo los conocimientos importados desde realidades ajenas.

Por el tipo de paradigma epistemológico dominante en ese periodo, los maestros tampoco recibieron formación desde los paradigmas cualitativos o contextuales como el socio crítico, fenomenológico y hermenéutico que deriven en procesos de investigación acción en el aula. Se tiene poca referencia de investigaciones orientadas a la evaluación del proceso de formación inicial, al parecer bajo el concepto de evaluación se arrastró en el imaginario de la comunidad educativa los resabios del conductismo, sin dejar espacio para la reflexión, la planificación y la acción transformadora que se generan en los procesos de investigación acción. Por otra parte, tampoco se han documentado estudios acerca del impacto social de la formación inicial del maestro en su dimensión integral que se exprese más allá de sus competencias didáctico-curriculares.

Para la educación en España en la tercera etapa, se destaca el predominio de la evaluación basada en estándares y el discurso de calidad según los indicadores europeos. Para la realidad latinoamericana resulta importante en estudios futuros, resignificar el concepto de evaluación y para ello es necesario investigar los fines de la educación, es decir la filosofía educativa que rige o fundamenta los procesos de la educación inicial de los maestros, aperturando espacio de reflexión sobre qué tipo de maestro necesita la sociedad para transformarse y bajo qué principios y valores se debe educar. La imposición de los modelos educativos ajenos, lograron la resistencia del magisterio que, desde sus organizaciones sindicales y sus luchas, fueron opacados por las instancias políticas del Estado.

Es importante mencionar que en Bolivia, desde las organizaciones sindicales de los maestros hubo alto interés por la promoción de una real transformación que fue discutida en espacios pedagógicos buscando la profesionalización docente, con el propósito de avanzar de un modelo convencional obsoleto, teórico, bancario y homogeneizante, hacia un modelo que priorice el diálogo, la participación, la investigación y el aprendizaje permanente, entre los que se destaca el componente intelectual del maestro como productor de conocimientos.

En la revisión documental acerca de esta categoría, los países tienen poco escrito, lo que permite afirmar la necesidad de una alfabetización científica que permee la formación inicial del maestro. Actualmente, son las instituciones de formación superior a nivel de posgrado las que incursionan en la investigación, considerando en el currículo contenidos orientados a la formación en investigación. Las currículas desde los primeros años deben incorporar la enseñanza de la investigación, el valor de la ciencia y su aporte al desarrollo de los problemas educativos.

Es el currículo formativo de la formación inicial que debe promover el pensamiento crítico para de esta manera impulsar el rol de productor de conocimientos que aporte al corpus teórico de las ciencias de la educación incorporando la epistemología de la educación, la filosofía de la educación, la sociología, la antropología educativa, entre otras a la investigación de los problemas relevantes de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa en general. Esta categoría no ha sido desarrollada en esta obra con la misma fuerza que otras, por lo que corresponde que se profundicen estudios que permitan problematizar los retos y desafíos en este ámbito. Seguramente desde cada espacio y rincón del aula se gestan experiencias que ameritan ser documentadas, el ser humano suele ser creativo e innovador cuando se enfrenta a la realidad desafiante.

CAPÍTULO 9

INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES EN IBEROAMÉRICA 1970 - 2020

Gabriela Hernández Vega

Introducción

Una de las temáticas tratadas en el estudio realizado en los cinco países partícipes de la investigación hace referencia a las instituciones responsables de la formación inicial de docentes en el área iberoamericana, denominación dada al conjunto de los países. Del tratamiento particular pasar a una lectura comparada facilita una mayor comprensión del tipo de instituciones que durante los años propuestos para la investigación estuvieron dedicadas a la formación inicial de los docentes en los cinco países estudiados en el área propuesta para el trabajo. Los datos para la relación se obtuvieron de lo planteado respecto a las instituciones formadoras de docentes en cada uno de los países de la región estudiada.

Al llevar a cabo la lectura de conjunto es posible encontrar tanto las coincidencias como las diferencias respecto al tipo de instituciones organizadas durante el período de la investigación. Así mismo, la comparación en el tipo de instituciones del conjunto evidencia el comportamiento en cuanto a la tendencia en la formación inicial de docentes que tuvo lugar durante los años propuestos para el estudio.

El texto se presenta en dos partes, la primera corresponde a la comparación entre las primeras instituciones organizadas que dieron lugar a la formación inicial de docentes en cada uno de los países; proceso que tuvo lugar a partir de las primeras décadas del siglo XIX y se mantuvo hasta inicios de la década de 1970. Esta parte viene a formar lo que se considera son los antecedentes en la historia institucional para la formación de docentes en el área. La segunda comprende las instituciones formadoras de docentes como se presentaron durante los años correspondientes al período propiamente de la investigación, es decir los años 1970 a 2020.

Antecedentes en la formación inicial de docentes

Este acápite se configura dentro de lo que en historia se denomina un tiempo largo que para el caso de la investigación realizada en los cinco países es más de un siglo, período durante el cual las administraciones políticas de cada uno de los países partícipes del presente trabajo coincidieron en dar impulso a la organización de las primeras instituciones apropiadas para la formación de maestros. Es un proceso que ocurre en las primeras décadas del siglo diecinueve, una vez pasados los procesos que dieron lugar a las independencias políticas de los países, salvo lo sucedido en España en donde se crean las primeras instituciones hacia la misma época y sin embargo no son el resultado de una acción política similar a la llevada a cabo en los países suramericanos.

El tipo de instituciones y lo pronto de su organización son un índice de la preocupación por educar a las nuevas repúblicas, las cuales debido a la dependencia colonial la mayoría de sus habitantes no habían recibido ninguna educación de lo que en esa época se denominaban primeras letras. A esto se suma la presencia en los países de suramérica de poblaciones de carácter ancestral o de las denominadas hoy afrodescendientes. Para estos pobladores la educación solamente pretendía la formación evangelizadora.

En la Tabla 9.1 se relacionan las instituciones para la formación inicial de maestros durante el siglo XIX de Brasil, Colombia y México, ya para el siglo XX se cuenta también lo ocurrido en Bolivia.

Tabla 9.1 *Primeras Instituciones en Iberoamérica*

PAIS	INSTITUCIÒN	AÑO
BOLIVIA	Escuela Normal de Maestro " Mariscal Sucre "	1909
	Escuela Indígena Warisata	1937
	Escuela de Formación de Maestros privada "SEDES Sapientae"	1945
	Escuela de Maestros en el Departamento de Beni	1960
BRASIL	Escuela de Enseñanza Mutua	
	Escuela Normal Masculina	1835
	Escuela Normal Femenina	1862
	Instituto de Educación	1932
COLOMBIA	Escuela de Enseñanza Mutua	1840
	Escuela Normal de Institutores	1870
	Escuela Normal de Institutoras	1872
	Escuela Normal para Formación de Maestros	1903
	Escuela Normal para Formación de Maestras	1903
	Primera Facultad de Educación	1932
CHILE	Escuela Normal de Preceptores	1842
	Escuela Normal de Preceptoras	1853
ESPAÑA	Seminario Central del Reino	1838
	Escuela Normal de formación profesional	1932
MÉXICO	Escuela de Enseñanza Mutua	
	Escuela Normal para Profesores	1887
	Escuela Normal Superior	1887
	Escuela Normal para Maestros	1887
	Escuela Normal Superior	1924

La organización política de Brasil, Colombia y México como repúblicas independientes, hizo evidente en estos países la necesidad de educar a la mayoría de la población y disminuir así el analfabetismo para lo cual se requería de personal preparado que estuviera en capacidad para expandir la educación, es decir de maestros.

Para los gobiernos de los cinco países la figura que encontraron para el desarrollo y el adelanto de estas sociedades giró en torno al maestro; se depositó en sus funciones la enseñanza o la formación en primeras letras en la educación básica pero también en la disciplina.

Es un siglo durante el cual la educación tomó referentes extranjeros para el caso de los países de América del Sur. En Brasil, Colombia y México para la capacitación de los primeros maestros acudieron a la propuesta del inglés Joseph Lancaster, más conocida como el Método de Enseñanza Mutua que había dado muy buenos resultados en Londres, y en Portugal. La formación en este tipo de enseñanza para los primeros maestros se llevó a cabo sin que para ello se hubieran organizado instituciones propiamente dichas.

Pasada la segunda mitad del Siglo XIX en estos tres países hay coincidencia en crear Escuelas Normales como las primeras instituciones destinadas a la formación inicial de los maestros, instituciones con una mayor organización administrativa y académica. Estos países eran sociedades patriarcales por lo que las escuelas que organizaron inicialmente estuvieron dedicadas a la formación de maestros quienes irían posteriormente a educar parte de la población masculina.

Para la educación de las niñas en Brasil, Colombia, España y México las primeras Escuelas Normales Femeninas se organizaron en las últimas décadas del siglo XIX.

En España, por su parte, la primera Escuela Normal se creó en Madrid con el nombre de Seminario Central de Maestros del Reino

para atender a estudiantes seleccionados procedentes de todas las provincias españolas; fue considerada como institución modelo para la formación pedagógica en el país.

En Bolivia se encuentran varias diferencias con los otros países de la región. Las Escuelas Normales surgieron iniciadas ya el siglo XX; la primera se organizó en la ciudad de Sucre con el nombre de Escuela Normal de Maestros "Mariscal Sucre ". Es de anotar que para esta época de los cinco países de la investigación Bolivia fue el único que organizó una escuela para la educación de la población indígena, se trató en este caso de la Escuela Warisata, creada en 1937 en la población de Achacachi. Posteriormente, también se organizó una primera Escuela para formación de Maestros de índole privada dependiente de la Iglesia católica.

En Colombia y durante toda la mitad del siglo XX se organizaron Escuelas Normales con los lineamientos dados por la Ley 39 de 1903, la cual ordenó que en cada capital de departamento se organizará una Escuela Normal para varones y una Escuela Normal para las jóvenes.

Formación de Docentes: 1970 - 2020

Durante estos años es un indicativo en los países de la investigación la preocupación por mejorar la calidad en la formación profesional de los docentes. Desde esta perspectiva se mantiene la exigencia de la preparación de los docentes para la educación de niños y niñas en las escuelas primarias, además crearon también instituciones destinadas a la formación de los docentes que iban a tener bajo su responsabilidad la educación en los niveles de la educación secundaria.

Tabla 9.2 *Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación*

PAIS	INSTITUCIÓN	AÑO
BOLIVIA	Transformación de las Escuelas Normales en Institutos Técnicos Superiores (INS) Adscripción de los INS a las Universidades.	1994
BRASIL	Facultades de Pedagogía Institutos Superiores de Educación	1996
COLOMBIA	Escuelas Normales Superiores	1994
	Facultades de Educación	1994
ESPAÑA	Facultades de Educación	1970
MÉXICO	Universidad Pedagógica Nacional	1978
	Formación de Maestros en las Universidades	1984
	Formación de Maestros como parte de la Educación Superior	2005

En el transcurso de este período tuvo lugar una transformación institucional ya que las Escuelas Normales cómo se conocieron en los años iniciales desaparecieron para dar lugar a las Escuelas Normales Superiores (Tabla 9.2). Para el funcionamiento de estas instituciones se dieron planes de estudio cuyo objetivo se propuso para cualificar la formación de los docentes, en especial con la introducción de la investigación en su formación. Esto dio lugar a una concepción también diferente del maestro dando lugar a la aparición de una nueva categoría la de docentes, así como de sus funciones.

Un paso importante en el proceso para una mayor cualificación de los docentes fue el de considerar su formación como parte de la educación superior; como consecuencia en algunos de estos países trasladaron el programa a las universidades. Los datos para la relación se obtuvieron de lo planteado respecto a las instituciones formadoras de docentes en cada uno de los países de la región estudiada. En México, por ejemplo, se creó la Universidad Pedagógica Nacional,

por su parte en los países como Colombia y España se organizaron las Facultades de Educación. Se aclara que en Colombia la primera de estas facultades se organizó en 1932, pero duró pocos años y la formación de maestros se trasladó a la Normal Superior de la ciudad de Tunja.

Con el paso a las instituciones de educación superior, se dio también un cambio en el título de los profesionales dedicados a la educación, los que hasta el momento se denominaban maestros ahora son Normalistas Superiores o Licenciados según la institución y el nivel en el cual reciben la preparación.

En Bolivia las Escuelas Normales se transformaron en Institutos Técnicos Superiores (INS) con la posibilidad de adscribir estos institutos a las universidades. En este país y hacia 1955 quienes se formaron bajo los lineamientos de los "hijos y nietos de Rouma" fueron maestros que desarrollaron propuestas educativas propias y contextualizadas como la Escuela Indígena de Warisata.

Por su parte en España se expide en 1970 la Ley General de Educación –LGE– que dio a las Escuelas Normales el carácter de Educación Superior Universitaria, estableciendo un nuevo plan de estudios. Se considera a España como el primer país que consideró a la formación inicial como un estudio del nivel universitario. Para profesionales que quisieran dedicarse a la docencia en el nivel secundario debían recibir un curso de capacitación pedagógica. Los cambios dieron lugar a la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación.

México de 1958 a 1964 es un período con un mayor énfasis en la formación de maestros construyendo, por ejemplo, la Escuela Normal para Maestros y la Escuela Normal Superior.

Además, el 25 de agosto de 1978 por Decreto Presidencial se creó la Universidad Pedagógica Nacional, como una institución de educación superior para formar profesionales de la educación y desarrollar investigación. En 1979 se le transfieren las Licenciaturas para formar profesores de educación preescolar y primaria que estaban bajo la responsabilidad de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

La Universidad Pedagógica Nacional ofreció Licenciaturas en la modalidad a distancia, creándose las primeras 64 Unidades de Sistema de Educación a Distancia a lo largo del territorio nacional. Dicha medida, marca el inicio de una oferta académica orientada exclusivamente a la "nivelación" de los profesores en servicio de educación básica, a través de operar un proyecto institucional para la formación de los docentes y de generar una cultura pedagógica de calidad.

CAPÍTULO 10

COMPARACIÓN DE LA PEDAGOGÍA Y EL CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN IBEROAMÉRICA 1970-2020

Ana Barrios Estrada

Resumen

Los estudios realizados en cada uno de los países que se exponen en esta obra permiten reconocer las coincidencias y las particularidades asociadas a la presencia de la pedagogía y el currículo, en la formación de docentes en el periodo 1970-2020 en países de Iberoamérica, tales como: Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, México y España.

Es así que, a partir de lo expuesto en los primeros capítulos de este libro donde se expone el devenir de la formación docente en cada uno de los países mencionados, se da paso al análisis de contenido, que consistió en la identificación de segmentos sobre pedagogía y currículo en las políticas que orientaron la formación de docentes para luego comparar los hallazgos. Como resultado de la lectura analítica se develaron coincidencias y particularidades, entorno a las siguientes unidades de sentido asociadas a la formación docente: las políticas educativas, las agremiaciones, la pedagogía, problemáticas derivadas del currículo técnico, como influencia de organismos extranjeros; que confirman supuestos y abren nuevas preguntas para continuar investigando.

Las políticas educativas para la formación docente, las agremiaciones, la pedagogía, problemáticas derivadas del currículo técnico

Si se trata de comprender las intencionalidades que subyacen a las *políticas educativas para la formación docente,* una de las coincidencias que se puede encontrar es la intervención extranjera e imposición de leyes, reformas, planes y programas encaminados, por una parte a globalizar y homogeneizar las actividades educativas y, por otra parte, a fortalecer los lazos de poder y dependencia en la educación, al quedar articulada a la promesa de "desarrollo" sustentada en la planeación, el currículo técnico, la capacitación para la producción económica, como parte de un modelo neoliberal, que privilegia la instrucción, el adiestramiento, la desprofesionalización, desde antes de la década del 70 con planes, como "Alianza para el Progreso", la "Renovación Curricular", a partir de la propuesta multilateral de la OEA, entre otros, que dieron cumplimiento a directrices internacionales y la reorganización de los sistemas educativos, especialmente en Latinoamérica.

A esto se sumó, la imposición de políticas de calidad a los programas que forman profesores, que definen su ejercicio docente, responden a intereses políticos y económicos gubernamentales neoliberales, que deshumanizan la educación, afectan la identidad profesional del profesor, subvalorar su imagen social, al desconocerlo como sujeto de saber, conocimiento, poder y como investigador, dando lugar a *problemáticas derivadas de esta concepción de currículo* que desconoce la pedagogía como saber fundante de los profesores. Así se, consolida la influencia de organismos extranjeros, presentes en el devenir de la formación de docentes, que se introduce en los sistemas educativos de los diferentes países de Latinoamérica y España, a través de organismos como: la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en inglés (UNICEF), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional, como se evidencia en la Tabla 10.1:

Tabla 10.1 *Segmentos por país sobre currículo y pedagogía*

País	Segmentos
Bolivia	...las nuevas políticas asumidas ...acabaron en el deterioro de las condiciones laborales de los maestros agravada por la imposición del modelo neoliberal, fortaleciendo de manera gradual y continua las tendencias negativas de la "desprofesionalización simbólica"... los que tomaron al proceso de la enseñanza limitado al manejo de técnicas, a la combinación de ciertos insumos y al aprendizaje como efecto del eficiente manejo de las primeras y la combinación de los segundos, requerimiento esencial para el que debiera formarse a los maestros. ...la Reforma Educativa de 1994 fue la medición de calidad centrada en eficacia del currículo, de sus procesos y sus medios... La evaluación se hacía por externos bajo el concepto de calidad tomado del Banco Mundial, que, a criterio de los maestros, estaba descontextualizado. (Cajías, 2021; Talavera, 2011).
Brasil	"En el ámbito de los Parámetros Curriculares Nacionales, el neoliberalismo está presente y en conjunto con el Constructivismo cuando aparece varias veces el término Aprender a Aprender, es claro que este término está muy ligado al movimiento Neoliberal al mismo tiempo que hay una adaptación del discurso pedagógico ante las necesidades de la globalización del capital, la educación se convierte en una mercancía, con un precio determinado por la competencia". Según Araújo y Vianna (2007) ...esta misma universidad sería sólo uno de los instrumentos de una visión de desarrollo funcional de carácter técnico-administrativo que derivó en una pedagogía tecnicista... buscó planificar la educación de tal manera que la dotara de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia", Saviani (2008, p. 382)

Colombia	"...la imposición de la tendencia de la Tecnología Educativa y el Conductismo, sale triunfante la concepción curricular que sería el punto de partida para resolver los problemas sociales y culturales mediante el desarrollo económico y tecnológico", Tosse (2012, p. 36) ... el Programa de Mejoramiento Cualitativo, orientado a la administración curricular, sirvió para que en la década del noventa el Estado colombiano abriera paso a las políticas neoliberales. La propuesta curricular en competencias termina siendo un retorno al maestro a prueba de currículo que diseñó la tecnología educativa taylorizada de los setenta, en donde la pedagogía es invisibilizada para ser convertida en una función técnica y complementaria del hecho educativo, persiste así, el desplazamiento de la pedagogía tanto de los programas de formación como de las prácticas pedagógicas de los maestros, Barrios (2014).
Chile	El proceso de crisis y cierre de las escuelas normales, transcurrido entre septiembre de 1973 y 1974, no sólo fue consecuencia de las políticas de represión y transformación del sistema educacional aplicadas por la dictadura cívico-militar... Se debe aclarar que los cambios se realizaron dentro del marco auspicioso de la Alianza para el Progreso y con un manifiesto rechazo del magisterio. ...por Decreto Ley Nº 353, del 15-03-74, traspasa de forma exclusiva a las universidades del estado y particulares, la responsabilidad de formar profesores y el otorgamiento de los títulos correspondientes. Asimismo, se debe aclarar que los cambios se realizaron dentro del marco auspicioso de la Alianza para el Progreso y con un manifiesto rechazo del magisterio.
México	Los objetos de intervención son múltiples: el educador; la ciencia y la tecnología; la mente y el cuerpo de los estudiantes; la escuela y el currículo; la relación escuela comunidad-ciencia-nación-familia. La Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013, dio un gran peso a la evaluación de los docentes, en detrimento de cuestiones didácticas, curriculares, pedagógicas, lo cual develó que una de las intencionalidades fue el "control de los maestros y la domesticación" del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, del sector público, con el supuesto propósito de "garantizar la idoneidad de los docentes, directivos y supervisores".
España	La etapa de 1970 a 1990 o fase de implantación de la pedagogía por objetivos; la etapa de 1990 al año 2000 o de incorporación del planteamiento curricular comprensivo y constructivista, la etapa de 2000 a 2010 o fase de incorporación de la comparación internacional basada en estándares y la evaluación de la calidad. ...autonomía curricular que está con frecuencia acompañada o seguida de regulaciones para establecer o garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales de calidad.

Fuente: Análisis por países realizado en este estudio

Estos segmentos evidencian la imposición de un currículo técnico en detrimento de aspectos pedagógicos, didácticos que debilitaron la profesión docente, su reconocimiento como sujeto de saber y poder, en aras de controlar, estandarizar, reducir su quehacer al cumplimiento de objetivos y competencias, como parte de unos supuestos de calidad y desarrollo.

En contraposición a estas coincidencias, en los análisis se encuentran además políticas educativas para la formación docente como parte del devenir de la educación en cada uno de los países, que muestran matices, particularizan sus intencionalidades, funciones y alcances; es así que, en Bolivia la concepción curricular en la formación docente, expresada en la Ley 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" de 2010, se caracteriza teóricamente, por el eclecticismo entre Lev Vigotsky, Paulo Freire y el modelo educativo indígena de Warisata, según Cajías (2011), que hace una apuesta por el currículo diversificado, sustentado en un modelo con práctica educativa socio comunitario productivo, con enfoque sociocrítico, holístico, integral, dialógico, sistémico, y dinámico, acorde los pilares de intra, interculturalidad, plurilingüismo y descolonización.

Estos planteamientos surgen como resultado de la participación de maestros, dirigentes sindicales, sabios indígenas, quienes diseñaron el currículo para la formación docente con un perfil donde sobresale la creación de conocimientos, saberes, pensamientos, teorías pedagógico-educativas, el compromiso social, descolonizador, intra e intercultural, plurilingüe, comunitario, productivo e investigador, como se encuentra en documento del Ministerio de Educación de Bolivia (2017), que supere la visión colonial individualizada, especializada y "descontextualizada" del currículo docente y avance hacia propuestas integradoras de los saberes originarios y los conocimientos científicos, que atenúe la concepción disciplinar para fortalecer una perspectiva integral contextualizada, como lo afirma Ruiz (2011) con la participación de las mayorías olvidadas que cambie las pers-

pectivas que le atribuyen poder a los expertos y privilegian la especialización, desde una racionalidad técnico-instrumental.

En el caso de México, se puede encontrar como una de las particularidades en las políticas educativas para la formación docente, que el 2018 López Obrador firmó la iniciativa para cancelar la "mal llamada reforma" contenida en la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), apoyado en la reforma a la constitución para garantizar la educación pública, laica, pluricultural, gratuita de calidad en todos los niveles escolares, promulgó la nueva Ley de Educación el 16 de mayo de 2019, con criterios que orientan la educación y determinan que esta será "equitativa, inclusiva, plurilingüe, intercultural, integral y de excelencia, entendiendo a ésta como el mejoramiento integral que promueve el máximo logro de los educandos para el desarrollo de su pensamiento crítico, y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad", como lo manifiesta Rivera y su equipo de trabajo.

En Colombia, se puede enfatizar la respuesta dada por *las agremiaciones* de maestros de las escuelas, profesores universitarios, investigadores, del centro y las regiones del país, entre 1975 y 1980, a través de un movimiento considerado de resistencia a las políticas nacionales, extranjeras, que propició el encuentro de los maestros con su saber, que es la pedagogía, dando lugar al Movimiento Pedagógico Colombiano, sin precedentes en la historia de la pedagogía latinoamericana, según Rodríguez (2002), así se constituyó en una estrategia de lucha de los educadores colombianos contra la imposición de políticas educativas que, buscaban el control de las prácticas pedagógicas por parte del Estado, con reformas curriculares lesivas para despojar a los maestros de su saber, desconocer la autonomía y la libertad de cátedra, primero bajo la estrategia de la tecnología educativa y después como tecnología instruccional.

Por su parte, en Brasil, se puede encontrar como un aspecto singular que, en la Ley 12.288 de 2010 se establece el Estatuto de Igualdad Racial, encaminado a "la igualdad de oportunidades, la defensa de los derechos étnicos individuales, colectivos y la lucha contra la discriminación, otras formas de intolerancia étnica" a las poblaciones negras, que se destaca como un avance hacia el reconocimiento de la diversidad social y étnico-racial, que estuvo precedido por la Ley 11.645 de 2008, donde se considera obligatoria la enseñanza de la historia, culturas afrobasileña e indígena en la educación básica pública y privada, en todo el territorio.

En el caso de Chile, se puede destacar como particularidad el momento histórico de la presidencia de Salvador Allende, que planteó políticas educativas, expresadas ante el Congreso Pleno en 1971, tales como:

> Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la comunidad.
> Favorecer el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas y de integración social, fundamentándose su proceso en las orientaciones y contenidos de la nueva educación chilena.
> Promover la participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional.

Políticas que se vieron truncadas por la dictadura cívico-militar de Pinochet, una de las razones que explica porque hoy en la educación chilena, ni siquiera se considera para la discusión, "la posibilidad de acceso a través de alguna vía especial a estudiantes que: a) tengan ascendencia de algún pueblo originario, o, b) provengan de alguna institución que tenga proyectos educativos interculturales", como lo manifiestan Mansilla y su equipo de trabajo.

En España se encuentra como particularidad en la formación docente, la convergencia educativa y formativa que ocurre en Europa desde el año 2000, en busca de un espacio común único de Educación Superior. Esta se concreta en reformas educativas, nuevos planes de estudio que esperan, por una parte, mejorar la educación básica de los ciudadanos y por otro lado mejorar la educación y la formación de profesores, que son considerados como actores clave para el desarrollo económico y social de la región pasado en el conocimiento, así orientan la Educación Superior en Europa hacia una formación basada en competencias, según Fernández Cruz y Gijón (2012).

Conclusiones

Una vez realizado este análisis comparativo con el propósito de encontrar las coincidencias y particularidades asociadas a la pedagogía y el currículo en la formación de docentes en Iberoamérica 1970-2020, se puede concluir que existen coincidencias en cuanto a los mecanismos de injerencia extranjera que se expresan en las políticas educativas que orientan la formación docente y con intencionalidades e intereses explícitos e implícitos que mantienen los lazos de poder y dependencia en la educación, con la promesa de "desarrollo" que se apuntala en la planeación, el currículo técnico, la evaluación, las competencias y la calidad, entre otros.

En cuanto a las particularidades, estas expresan los esfuerzos por sobreponerse y ejercer resistencia a los mecanismos de injerencia extranjera y se encuentran apuestas prometedoras que le apuestan a un currículo diversificado crítico, que se pueda sustentar en la equidad inclusiva, intra, interculturalidad, plurilingüismo, descolonización, en defensa de los derechos étnicos individuales. Planteamientos que se complementan con la participación democrática, directa y responsable de los educadores organizados en agremiaciones, que se comprometen con la transformación de la educación y el rescate de la pedagogía como su saber. Particularidades que aportan a la formación de docentes acciones, pensamientos y esperanzas para una educación con sentido de lo humano, la interculturalidad, la equidad, el cuidado del planeta y la vida misma.

Bibliografía

Araujo, R. S., & Vianna, D. M. (2010). A história da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, *32*, 4403-1.

Barrios, A. (2014)._Una perspectiva histórica sobre de formación de maestros de ciencias naturales en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana de Universidad de Nariño- Rudecolombia, 17*(17), 101-136

Cajías, M. (2011). *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia.* PIEB.

Fernández Cruz, M. y Gijón, (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *JETT,3*, 109-119.

Ministerio de Educación (2017). *Elementos para leer la transformación de la realidad educativa en Bolivia. Estudio preliminar sobre las percepciones de maestras y maestros acerca de la concreción de la Ley Nº 070.* La Paz, Bolivia.

Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico, un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Árez y A. Rodríguez, (comps.). *20 años 1982-2002 del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Corporación Tercer Milenio.

Ruiz, A. (2011). Formación de Maestros y maestras del sistema educativo plurinacional de Bolivia. *Revista Integra Educativa, 4*(3), 175-189.

Saviani, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2. ed.). Campinas: Autores Associados.

CAPÍTULO 11

Políticas, reformas educativas y formación de docentes iberoamericanos: una comparación necesaria

Alicia Rivera Morales

En los trabajos expuestos en este texto muestran tiempos, avances, limitaciones de la formación de docentes, lo que obligó a los países a reinventar propuestas formativas; a reorganizar los servicios de educación o constituir sus sistemas educativos con oportunidades de innovación. Los modos en que se plantearon los hitos de la formación en cada régimen de gobierno, distintas las modalidades de institucionalización, que a través de leyes, reglamentos, programas, regulan la formación docente. La heterogeneidad institucional y organizativa de la formación de docentes en los países fue la condición histórica-política para emprender este trabajo. En este espacio identificamos -con base en lo expuesto por los autores de los capítulos que conforman este libro-, los elementos jurídico-políticos y las reformas educativas; en los cuales se reconocen las formas particulares de problematización de la formación inicial del profesorado, así como los actores que intervienen y las maneras institucionales que adoptan. En la primera parte del texto se plantea la influencia de los organismos y políticas internacionales en la formación de docentes; en la segunda, se esboza la institucionalización y, en la tercera, algunos márgenes de acción en las políticas nacionales, traducidas en reformas y cambios institucionales y organizacionales; luego, el modo

en que los países realizan la adaptación de los programas solicitados por los organismos internacionales o la creación de proyectos educativos de ámbito nacional y regional. Se trata, como se puede advertir, de un primer esbozo de utilización empírica de un modelo de análisis de las fuerzas desatadas por las políticas internacionales, las cuales dan contenido y proyección a las reformas y políticas educativas en Bolivia, Brasil, Colombia, España y México.

Organismos internacionales y la formación de docentes

Con la intención de delimitar el contexto que influye en las políticas internas de cada país, es importante recuperar lo señalado por los autores de los capítulos de este texto en relación con las políticas internacionales, éstas tienen una fuerte influencia en la formación de docentes en Bolivia, Brasil, Colombia, España y México. Estos países se sujetan a indicadores hegemónicos propuestos por instituciones como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, estos organismos ejercen presión a las diferentes naciones bajo el estandarte de promover la cooperación través de la educación, la ciencia y la cultura.

Son los organismos internacionales los que exhortan a una transformación globalizada en la educación mundial, como es el caso de Iberoamérica que su legislación obedece a las propuestas de una agenda educativa compartida, alineada con las propuestas de los principales organismos internacionales como las anteriormente mencionadas.

En el caso de Bolivia, Baldivieso afirmó que la "principal contribución del Banco Mundial debe consistir en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países" (Banco Mundial,

1996, p. 17); Hernández dice que en la "década del 70's el gobierno colombiano, a partir de la propuesta del proyecto multilateral de mejoramiento cualitativo de la educación de la OEA presentó un proyecto conocido como Renovación Curricular."

Los lineamientos de los organismos internacionales también impactan en las políticas y organizaciones europeas, Fernández y Fernández señalan que en España "desde 1992, los ministros de educación de los países de la OCDE vienen preparando el camino para la valoración comparada de los sistemas educativos a través de un conjunto de indicadores internacionales (Tiana, 2011) y evaluaciones que se difunden más allá de las fronteras nacionales como es el caso de "Education at a Glance". Esas evaluaciones basadas en estándares y toda la investigación sobre la repercusión política y económica de los sistemas educativos y la preparación de los profesores, concluyen que uno de los factores de mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes es la calidad del profesorado. Rivera menciona que en México se anhela que los docentes cuenten con un perfil de egreso pertinente a las exigencias de la educación básica y media superior, con sustento en los pilares de la educación propuestos por la UNESCO en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. La necesidad de que México mejore la calidad y el potencial de los docentes, fortalecer el sistema de evaluación, centrándose en los aprendizajes de los alumnos, poner mayor énfasis en la formación, son algunas de las recomendaciones de la OCDE, retomadas en la reforma de 2013.

En la figura 11.1 se muestran los organismos enunciados por los autores de cada país. Por ejemplo, en el capítulo de Colombia son más recurrentes las menciones sobre: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional; en el de Bolivia, los autores señalan la UNESCO, UNICEF y Banco Mundial; mientras que en los capítulos de España y México se alude a la UNESCO y OCDE.

Figura 11.1 *Organismos internacionales que influyen en las políticas educativas*

Las diferentes medidas estructurales para impulsar el desarrollo económico de los países constituyeron la disposición concreta de grandes organismos internacionales económicos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos, para acelerar y sostener el desarrollo que garantizará a los países latinoamericanos el pago de las deudas externas contraídas con dichos organismos.

Estas medidas son generadas por los grandes organismos que gobiernan la crisis económica de los países, determinan las medidas que han de seguirse si se pretenden nuevos préstamos para enfrentar los problemas sociales que imponen el neoliberalismo y la globalización.

Otra medida impuesta por los organismos internacionales adoptada por los países latinoamericanos, la constituye la descentralización de gobierno y de servicios para garantizar el desarrollo particular de cada país que conforma la región donde la gran diversidad cultural, política y social es la característica principal iba a generar desarrollos desiguales en los mismos países. Esta medida estructural no sólo fue adoptada para el terreno social y económico, sino también y de manera determinante para el sector educativo.

En 1990 se discutieron y acordaron tanto el papel de la educación básica como la función de los sistemas educativos en el contexto de la globalización y el neoliberalismo. Los sistemas educativos debían garantizar una cobertura con equidad para la población en edad escolar, principalmente para la población más desfavorecida económica y socialmente, sin detrimento de la calidad educativa que se impartiera a través de ellos.

Sobre la institucionalización

Se utilizan los términos instituciones y organizaciones en el sentido de Douglass North (1994) para quien las instituciones son reglas del juego en las que ocurren los intercambios sociales, políticos y económicos. Son limitaciones de la conducta, definen lo permitido y lo prohibido, son formas que estructuran la vida cotidiana. Su función primordial es establecer un marco de modulación de conductas y estructurar los incentivos de la interacción. Las reglas del juego pueden ser formales, codificadas en leyes, reglamentos, códigos; o informales, establecidas en los usos y costumbres, modos de convivencia y cortesías. Por supuesto, los individuos no siguen siempre las reglas, algunas veces los participantes juegan sucio, cometen trampas; por eso, las instituciones también definen formas de sanción. Las instituciones se distinguen de los organismos. Mientras las primeras son reglas de juego, los segundos surgen de estas reglas, aprovechan las oportunidades abiertas por ellas para estructurar incentivos particulares (González et al., 2009).

Las organizaciones son arenas de realización u operación de las instituciones y están estructuradas por ciertos mecanismos de gobernación que fijan sus objetivos, estrategias y acciones. En ello se redefine el papel del Estado como organización en el gobierno de la educación, de la formación de docentes. Se trata entonces de analizar, hasta donde sea posible, el margen en las fuerzas y actores sociales que participan y sobre todo los programas educativos de los países ya señalados, pero también el modo cómo se traducen, adaptan, modifican y cuestionan los programas estratégicos de cada país. Es decir, la redefinición del margen de acción educativa de los países en un contexto internacional con líneas y normativas.

A las reglas del juego, que deriva en convenios, reglamentos y leyes a fin de distribuir las responsabilidades y operar los servicios educativos, se le denomina institucionalización (North, 1994).

Para analizar los procesos de institucionalización en los sistemas educativos de los países de este estudio, se concibe a las instituciones como las normas subyacentes del juego social, y las organizaciones como los agentes creados –de acuerdo a las normas- para aprovechar las oportunidades que brinda un marco institucional determinado.

Las nociones anteriores permiten explicar y comprender mejor la dinámica relativa al proceso que cada país ha desarrollado en los diferentes momentos desde los 70 hasta el 2020. Las situaciones prevalecientes en esos períodos representan un conjunto de reglas del juego en el que organizaciones, con ciertos actores políticos, distribuían de una manera específica las responsabilidades, derechos y recursos disponibles. Cuando el orden institucional ya no satisfacía los requerimientos de los organismos internacionales y/o nacionales, decidieron rediseñar la institución mediante una serie de actos administrativos, protocolarios y legales, para crear otro escenario con otras reglas, otras instituciones y organizaciones, y otros actores políticos. Para analizar las diferencias en los procesos de institucio-

nalización de cada país, se exponen las reglas del juego educativo en el período antes señalado. En la Tabla 11.1 se muestran las Leyes de regulación de la formación inicial de los docentes en Bolivia, Brasil, Colombia, España y México.

Tabla 11.1 *Leyes de la formación inicial de 1970-2015*

País	Leyes	Características	Año
Bolivia	La Ley de la Educación Boliviana.	El objetivo es dar a los maestros prácticas y guías para la aplicación de clases.	1973
	Ley 1565	El planteamiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	1994
	Ley de la Reforma Educativa	La Formación de Maestros en el Nivel de Educación Superior, señalando que las escuelas normales se transformaron en Institutos Normales Superiores (INS)	1994
	Ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"	Un currículo donde destacan los pilares interculturales y de caracteres políticos.	2010
Colombia	Ley 111	Nacionalizó la escuela primaria	1960
	Ley 43	Proceso de Modernización del Sistema Educativo	1975
	Ley 30	Regula la educación superior	1992
	Ley General de Educación 11	Reestructuración de las condiciones laborales de los maestros y el magisterio como gremio	1994
	Ley 715	Garantizar la educación para todos, de calidad, desde normas técnicas curriculares y pedagógicas para todos los niveles de educación	2001
Chile	Ley de 1808	Creación de la Universidad de Chile	1808
	Ley 20.129	Prohíbe a instituciones y programas no acreditados impartir carreras de Pedagogía	2006
	Ley 20.903	Crea el Sistema de Desarrollo Profesional	2016
Brasil	Ley de Educación Pública del Imperio de Brasil	Las escuelas de primeras letras en todas las ciudades y pueblos del imperio, contarían con exámenes de selección para maestros y maestras	1827
	Ley 5.540	Laborada por el gobierno militar, a partir de la cual la universidad pasó a orientarse hacia el mercado laboral	1968

	Ley de Dictámenes y Bases de la Educación Brasileña	Las políticas públicas de educación básica, educación superior y, consecuentemente, la formación docente.	1996
	Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña	La formación detallada y exhaustiva de las cuestiones relacionadas con la educación instituye el Estatuto de la Igualdad Racial.	1996
	Ley 10.436.	Reconoce oficialmente la Lengua de Signos Brasileña (LIBRAS) como medio de comunicación y expresión y determina su inclusión.	2002
	Ley 10.639.	Modifica la LDB y estipula la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura afro brasileñas en las escuelas primarias y secundarias.	2003
	Ley 11.645.	La enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña en las escuelas primarias y secundarias.	2008
	Ley 12.288.	Modifica la ley 10.639 para hacer obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y de la cultura indígena en la educación básica pública y privada.	2010
España	Ley reguladora de la enseñanza de España	Etapa inicial enfocada en lo que los autores han denominado como pedagogía intuitiva.	1838 y 1857
	Ley de Instrucción Pública	Incorpora el discurso de la calidad tanto al sistema educativo como a la formación del profesorado.	1857
	Ley General de Educación	La reforma de la formación docente dotando a las Escuelas Normales de un estatus de Educación Superior universitaria	1970
	Ley de Calidad de la Educación	Incorpora el discurso de la calidad tanto al sistema educativo como a la formación del profesorado.	2002
México	Ley Constitutiva de las Escuelas Normales	Sustenta la política de formación de maestros	1906
	Ley Federal de Educación, 11 de septiembre	Establece que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce plenamente el Estado.	1973
	Ley Nacional de Educación para Adultos	Atender a los mayores de 15 años que no hubiesen concluido sus estudios de primaria o secundaria.	1976
	Ley de Planeación	Obligaba al Ejecutivo a elaborar el Plan Nacional de Desarrollo y los programas.	1982-1988
	Ley General de Educación	La búsqueda de la calidad y la equidad educativas con la misma o mayor prioridad que la cobertura educativa	1993
	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	Es la evaluación de la calidad, desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN).	2013
	Ley General del Servicio Profesional Docente	Ley que norma la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes en el Servicio Profesional	2013
	(LGSPD)	Docente de carácter público con el propósito de garantizar la idoneidad de los docentes, directivos y supervisores del SEN	

	Ley General de Servicio Profesional Docente	Profesionales con formación afín a la educación pudieran concursar y ocupar una plaza como docentes de educación básica	2015

Tabla 11.2 *Decretos de la formación inicial de 1970-2015*

País	Decretos	Características	Fecha
Brasil	Decreto 3.810.	La Escuela Normal del DF en un Instituto de Educación, cuya estructura estaba conformada por la Escuela de Profesores.	1932
	Decreto ley 1190-39.	La educación superior para docentes se realizará en un esquema 3+1, es decir, los tres primeros años estarán dedicados a los contenidos específicos de la carrera elegida, mientras que el último año consisten en estudios de Didáctica.	1939
	Decreto 3.298.	Prevé el apoyo y la integración social de las personas con necesidades especiales	1999
Colombia	Decreto 088.	Reestructuró el Sistema Educativo Colombiano y trajo consigo lo que se denominó Renovación curricular	1976
	Decreto 1419	La tecnología educativa a la tecnología instruccional	1978
	Decreto 2277	Regula la vida laboral de la carrera profesional de los docentes.	1979
	Decreto Ley 080.	Nacionalizó la escuela primaria	1980
	Decreto 1002	La norma que reestructuró el MEN a partir de tres subprogramas de mejoramiento: del currículo, de la capacitación docente y la distribución masiva de materiales y textos educativos	1984
	Decreto Reglamentario 1860.	Sustentan la existencia del título de Licenciados en Educación Básica	1994
	Decreto 3012	El Plan de Estudio debe tener la formación y el aprendizaje, la enseñabilidad, el currículo	1997
	Decreto 272, 11 de febrero	Se promulgan las primeras resoluciones 5443 y 6966.	1998
	Decreto 2566, 10 de septiembre	Las condiciones mínimas de calidad, los demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.	2003
	Decreto 2450	Modifican la denominación de los programas al precisar que los énfasis en las áreas del conocimiento serán exclusivamente para el nivel de secundaria y media	2015

Chile	• Decreto del 5 de enero	• Organización de la primera escuela normal femenina de Chile y de América Latina	• 1854
	• Decreto N°1087	• Se funda la Escuela Normal Rural Experimental de Victoria (ENREV)	• 1906
	• Decreto N° 104	• Se implementaron nuevos planes de estudio en las escuelas normales	• 1964
	• Decreto N° 179	• La Junta de Gobierno ordena suspender las clases en las Escuelas Normales y las declara en estado de reorganización	• 1973
	• Decreto Ley Nº 353	• Se traspasa de forma exclusiva a las universidades del estado y particulares, la responsabilidad de formar profesores y el otorgamiento de los títulos correspondientes.	• 1974

En las tablas 11.1 y 11.2 se observa, aún sea por las simples fechas, una heterogeneidad y particularidad institucional. La elaboración de las leyes de cada país no es lineal, a pesar de las fuerzas externas que las influyen. No obstante, existe cierta tendencia homogeneizadora en el lenguaje, en los objetivos y en los tiempos en los que se promulgan.

La presencia y orientación en la elaboración de la normatividad en estos países, con leyes, en la mayoría de ellos, decretos en Brasil, Colombia y Chile, se encuentra en lo relativo a la distribución de las funciones y el establecimiento de compromisos en materia de formación de docentes. En las leyes se establecen los roles a través de diversas instancias se encargan de la normatividad, la evaluación, el financiamiento de la formación docente y la prestación de servicios educativos.

Es interesante observar que la estructura misma de las leyes, de estos países, explicita el margen de acción en los procesos de institucionalización. Conceden mayor relevancia a algunos rubros que a otros, no sólo en el énfasis que se les otorga. Durante el proceso de reinstitucionalización se plantearon leyes específicas, reglamentos y decretos con la finalidad aparente de regular aspectos que se plantean en las reformas en la educación. Lo señalado en este apartado evidencia en la regulación de las funciones de los actores, las dispo-

siciones generales para la ejecución de los procesos y prácticas de formación. Lo que supone la existencia de márgenes de acción para la legislación educativa de cada país.

Los cambios en la institucionalización están directamente relacionada con las reformas educativas propuestas por los gobiernos de los cinco países en los períodos de 1970 al 2020, tal como se verá enseguida.

Reformas educativas

Popkewitz (2015) define a las reformas como el procedimiento para modificar, mejorar, enmendar, actualizar o innovar algo. Se plantean como solución para corregir algún problema. Se refiere a la movilización de los estamentos públicos y las relaciones de poder que definen el espacio público y la considera como fenómeno ecológico. Con base en lo expuesto por los autores de los capítulos de este texto, se hace una síntesis de las reformas educativas de los países.

Tabla 11.3 *Reformas educativas y formación de docentes de 1970 a 2018*

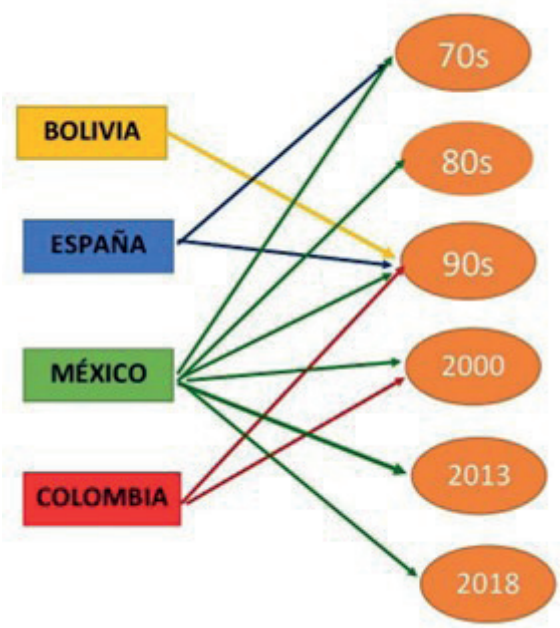
País	Reforma	Año	Características
Bolivia	La Reforma Educativa de 1994 fue propuesta a partir de la ley 1565 promulgada el 7 de julio.	1994	Pretende mejorar la calidad educativa para promover el desarrollo económico y social del país, elevar la calidad de vida de los bolivianos y la Formación de Maestros en el Nivel de Educación Superior, señalando que las escuelas normales se transformaron en Institutos Normales Superiores (INS).

Brasil	La reforma fundamenta la Ley del 15/10/1827	1827	Establece la metodología de la enseñanza mutua.
Colombia	Reformas de los sistemas escolares	90´s	Plantea que la formación docente en la década del 90 fortaleció el currículo técnico con los estándares y las competencias.
	Contra reformas	2000	La formación docente en el nuevo milenio contra reformas para afianzar los estándares curriculares y competencias.
Chile	Reforma de inspiración alemana	1883	Contempló la contratación de pedagogos extranjeros, el envío de normalistas a otros países y el mejoramiento del sistema de formación de maestros
	Reforma educacional	1964 y 1970	En el contexto de un proyecto más amplio que se ha conceptualizado como una Revolución en libertad
España	Reforma tecnocrática de la LGE de 1970	1970	En la fase final del régimen franquista. La nueva ley de educación básica exigió la reforma de la formación docente, dotando a las Escuelas Normales de un estatus de Educación Superior universitaria y un nuevo plan de estudios.
	La formación docente para el modelo curricular constructivista	1992	Supuso la eclosión de la psicología constructivista y las experiencias pedagógicas.

México	Reforma del 60	1960	Expansión de la educación primaria y cambios en los métodos pedagógicos, renovación para incorporar auxiliares audiovisuales: radio, TV y cinematografía para consolidar la enseñanza de los maestros, creó una comisión que tuvo como tarea la edición de libros de texto gratuitos y realizó cambios en los planes y programas de estudio, en los que se describió el tipo de mexicano que los maestros debían preparar, de manera que se suplieron las carencias de una filosofía educativa en México
	Reforma del 70	70´s	La masificación educativa y creación de la Universidad Pedagógica Nacional
	Reforma del 84	1984	La formación inicial de los docentes se elevó a nivel licenciatura
	Reforma de los 90 y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	1992	La revalorización de la función magisterial, incentivos para los docentes y los programas para la mejora de su ejercicio se iniciaron en el marco del ANMEB.
	Reforma y calidad de educación 2000 a 2012	2000	Transformación de la educación para el mejoramiento de la equidad y la calidad.
	La reforma educativa de 2013 como dispositivo pedagógico de poder	2013	Ubicó al magisterio como uno de los puntos medulares de la transformación que el país requería. Para ello, se formula el Plan de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.
	El derrumbe de la reforma educativa de 2013	2018	Se modificó la reforma educativa del sexenio de EPN, para garantizar la educación gratuita en todos los niveles escolares, incorporando el nivel superior. Se propuso la Nueva Escuela Mexicana.

Se observa en la Tabla 11.3 que España y México coinciden en las reformas educativas de los años 70´s. Destaca que en los cinco países se presentaron reformas en los años 90´s; mientras que en México, se reformó el Sistema Educativo en los 80´s, 2000, 2013 y 2018.

Figura 11.2 *Reformas educativas en países Iberoamericanos.*



En la imagen 2 se observan las décadas en las que se presentaron reformas en cada país, de acuerdo con lo señalado en los capítulos. En el caso de México se hace alusión a 7 reformas. En los años 90s se reformaron los sistemas educativos de los cinco países, con la finalidad de mejorar la calidad educativa y ubicó la formación de profesores en el nivel de educación superior, además de establecer que las escuelas normales se transformaron en Institutos Normales Superiores.

En Colombia la reforma del noventa tuvo como propósito el fortalecimiento del currículo técnico con los estándares y las competencias. En Chile entre 1964 y 1970 se llevó a cabo una "revolución en

libertad". En el caso de España, en los años 70s, a finales del régimen franquista, se reformó la formación docente, dotando a las Escuelas Normales de un estatus de Educación Superior universitaria y un nuevo plan de estudios de carácter tecnológico enfocado a la aplicación de la pedagogía por objetivos que Tyler; la segunda reforma en este país se dio en los años 90s con un enfoque de la psicología constructivista y las experiencias pedagógicas; se intentó dar cabida a un nuevo modelo curricular de carácter abierto, flexible y comprensivo cuyos principios, de alguna manera, aún siguen caracterizando a la escuela básica española.

En México la reforma de los 70s se propone ampliar la cobertura y se crea la Universidad Pedagógica Nacional, con la finalidad de profesionalizar a los docentes; en 1984 la formación inicial se elevó a nivel licenciatura. En los 90s se da la revalorización que consistió en seis rubros 1) la formación del maestro, 2) la actualización y superación, 3) la mejora del salario, 4) el fortalecimiento de los programas de vivienda, 5) la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial, y 6) la promoción del aprecio social por la labor docente. En el 2000 se buscó la transformación de la educación para el mejoramiento de la equidad y la calidad. En el 2013 se ubicó al magisterio como uno de los puntos medulares de la transformación que el país requería. Para ello, se formula el Plan de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas y en la reforma del 2018 se plantea la nueva escuela mexicana con enfoque humanista, integral e intercultural.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que Bolivia, Brasil, Colombia, España y México comparten las siguientes similitudes en sus reformas:

- Mejorar la calidad y equidad educativa
- Formación de Maestros en el Nivel de Educación Superior
- Enfoque por objetivos propuesto por Tyler

- Enfoque de la psicología constructivista y las experiencias pedagógicas
- La formación del maestro, la actualización y superación docente.

En los documentos se muestra que las reformas trajeron consigo una recomposición importante de las fuerzas políticas, sociales e institucionales relacionadas con la formación de docentes presentadas de manera particular en los cinco países. Se aprecian diferentes tomas de decisiones sobre los contenidos que los países han incorporado a sus propias agendas de política educativa. La interpretación, adaptación o traducción de lineamientos de la política internacional, la intervención de nuevos actores, que emergen en cada reforma educativa, reflejan el modo en que los países han asumido el margen de decisión abierto por la formación de docentes. Se trata de un proceso inconcluso cuyos puntos de llegada son aún inciertos. Sin embargo, conocer y analizar lo ocurrido, aún de manera general, desde la década de los 70´s hasta el 2020 en los seis países puede ser de utilidad para ubicar los derroteros que podrían tomar los gobiernos de la formación inicial de los docentes.

El panorama aquí expuesto esboza los elementos para descubrir las tendencias de la formación del profesorado de educación básica en los próximos tiempos en los cinco países aquí expuestos; es decir, pérdida del sentido de identidad nacional, dispersión o repetición de esfuerzos, profundización de desigualdades entre los países y la penetración de ideologías de grupos con distintos intereses y grados de poder.

Referencias.

González, V. R., Guerra, M. M, Rivera, F. L., Rivera, M. A. (2009). *La estatalización educativa.*

Tendencia real, concepto equívoco. México: Edit. Domzen.

North, D. (1994), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico.* México: Edit. Fondo de Cultura Económica.

Popkewitz, W. P. (1994). *Sociología política de las reformas educativas,* Madrid: Morata.

CAPÍTULO 12

ENFOQUES TEÓRICOS Y DE INVESTIGACIÓN QUE SUBYACE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

María Auxiliadora Delgado Machado
Manuel Fernández Cruz

La lectura de los capítulos anteriores apunta a que entre las décadas de 1970 a 2020 ocurren una serie de reformas educativas en los países analizados -Bolivia, Brasil, Colombia, España y México- que parecen seguir corrientes comunes de la administración educativa que durante ese período se hicieron patentes en el conjunto de países de Iberoamérica enmarcadas en políticas públicas oficiales que responden a dos conceptos que permean la teoría y la práctica de la formación de docentes: competencias y calidad.

Con distinto énfasis, como veremos en el análisis, tanto el discurso de las competencias, como el discurso de la calidad, han marcado las tendencias tanto en formación docente como en investigación sobre la formación docente en la región.

Respecto al primer concepto, Días (2010) señala que el discurso de las competencias aparece inicialmente en la Francia del siglo XV relacionado con el sentido de la autoridad, capacidad y legitimidad de actuación que se atribuye a instituciones y tribunales, para llegar en el siglo XX a usarse en otros dominios, preferentemente, en el ám-

bito empresarial. Desde ahí, y en virtud de la influencia que el capital financiero alcanza en las políticas públicas, el concepto se extiende al campo educativo y de la formación docente, ocupando un papel dominante en las corrientes teóricas que desde los años 70 hemos analizado.

Enfoque de constructivismo

Tras el auge del conductismo, aparte Por su parte, el concepto de calidad, según Peixoto Filho (2022), es utilizado preferentemente en el ámbito empresarial para resaltar el valor superior de algunos productos. A pesar de lo cual, desde la revolución industrial y debido al proceso de masificación productiva, el concepto se desplaza del objeto producto al valor del proceso de producción ajustándose a un nuevo término más completo: garantía de la calidad. Peixoto Filho (2022) destaca que "a partir del siglo XX el escenario productivo pasa a incorporar conocimientos del campo de la estadística, a través de la certificación de la producción por muestreo". En la década de 1950, Juran e Deming, contratados para levantar la industria de Japón, relacionan la garantía de la calidad con las cuestiones organizativas y administrativas. En ese momento surge el patrón de calidad Toyota que se transforma en un atributo mundial de certificaciones. En los años 90, ese patrón es transferido al campo educativo llevado del impulso de las políticas neoliberales que se aplican en las administraciones educativas de nuestros países.

Estas son las consideraciones iniciales, a partir de las cuáles vamos a discutir los principales enfoques teóricos y a presentar la comparación de las políticas nacionales revisadas en este volumen.

Enfoque del conductismo

Este enfoque aparece con el auge de la investigación sobre profesores efectivos que intenta correlacionar el comportamiento docente con el rendimiento de su alumnado. Se trata de la investigación proceso-producto cuya última intención, como señala Gage (1963) es

desarrollar una base científica para el arte de la enseñanza. Esta línea de investigación se fortaleció con el incremento general de los fondos para investigación educativa que llevó en la región a la creación generalizada de Facultades de Ciencias de la Educación y Laboratorios de Formación del Profesorado, como en todos los países occidentales, y a desarrollar programas de investigación para la enseñanza efectiva.

El enfoque se reforzó s con la aparición de las nuevas tecnologías en medios de comunicación, especialmente el Circuito Cerrado de Televisión CCTV y posteriormente el vídeo, que ocasionó el avance de los programas de micro-enseñanza y que desde los años 70 institucionalizó la formación basada en competencias, amparada por la psicología conductista.

La investigación sobre formación del profesorado en todo este período ha estado centrada en la descripción y verificación de la validez de los métodos instructivos utilizados en los propios programas de formación del profesorado. Con la investigación proceso-producto, la enseñanza ha sido considerada como una tarea de transmisión eminentemente técnica. El comportamiento del profesor era el punto de partida y el rendimiento del alumnado el objetivo de la acción didáctica. Sobre esas premisas se asumía que la acción de los docentes era una tarea de transmisión y el entrenamiento para esta tarea técnica, el objetivo de los programas de formación.

Cuando la formación del profesorado ha sido conceptualizada como un problema de entrenamiento el objetivo de la investigación ha sido encontrar procedimientos de entrenamiento transferibles que tengan impacto sobre el comportamiento de los docentes. La investigación sobre formación del profesorado como entrenamiento creció usando los procesos de entrenamiento como variables independientes. Los más estudiados fueron: micro-enseñanza, análisis de interacción, modificación de conducta, lecciones o demostraciones (como procedimientos específicos), y agrupaciones

de los anteriores. Pero lo cierto es que muy pocas de estas investigaciones establecieron correlaciones claras entre los procesos de entrenamiento y el rendimiento del alumnado.

La principal crítica a este cuerpo de investigación es que tanto en su propia conceptualización como en los diseños que emplea, se separan artificiosamente comportamientos docentes y procedimientos para entrenarlos que no pueden explicar por sí solos (de manera separada) la función docente y su éxito en términos de mejora del rendimiento escolar.

En cualquier caso, la investigación sobre formación del profesorado centrada en el entrenamiento ha demostrado que los profesores pueden ser entrenados para desarrollar comportamientos hábiles y que algunas técnicas de entrenamiento son más efectivas que otras.

Si asumimos que, además, la enseñanza es, al menos en parte, una actividad técnica, deberíamos admitir que el entrenamiento de ciertos comportamientos que permitan gestionar y organizar las actividades de clase, a partir de evidencias basadas en la investigación, provocaría eficacia en el sistema.

Se produce una nueva tendencia de investigación sobre profesorado centrada en el aprendizaje como elemento central de la formación docente. La nueva agenda se enfoca en el establecimiento del conocimiento profesional base para la docencia competente, y el contenido y las estrategias para lograr una enseñanza más eficaz, y la creación de entornos para sostener y apoyar el aprendizaje, por parte de los futuros docentes, de ese conocimiento base. La idea es que la mejora escolar y la reforma de la formación del profesorado han de ir de la mano para tener éxito. La reforma debe comprometerse con la idea de que la sociedad necesita un fuerte colectivo profesional docente, animado por investigadores e instituciones formativas que trabajen para codificar el conocimiento profesional base y cambien

los procesos de formación desde una perspectiva normativa a una perspectiva basada en los resultados de la investigación. Durante los años 80, 90 y 2000, se produce una multitud de investigaciones que abordan cuestiones variadas, descansan en supuestos diversos, escogen diseños diferentes y se enfocan sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización. Lo común, en la mayoría de estas investigaciones, es que están relacionadas con el constructivismo, de manera paralela al auge de las ciencias cognitivas y la generalización de aproximaciones etnográficas al estudio de las aulas. En definitiva, muchas investigaciones se centran en descubrir los significados que construyen los profesores (y los alumnos) a la vida en las aulas, la organización de las clases, la participación de las familias y los contextos sociales. Parece que la pedagogía emerge como un intercambio social entre los participantes en los procesos educativos y no como un proceso de transmisión de información entre profesorado y alumnado. Este cambio que se produce en la investigación sobre la enseñanza tiene su reflejo en la investigación sobre formación del profesorado. Es en este programa de investigación y en su concreción bajo el paradigma del pensamiento del profesor se impulsó la investigación sobre procesamiento de la información en la enseñanza, conocimiento del profesor, planificación y toma de decisiones. Esta investigación sobre cómo los profesores enseñan y aprenden a enseñar se ha mantenido durante la última década del siglo XX. Se ha cambiado la preocupación por la búsqueda de los mejores métodos instructivos (en los que hay que entrenar a los docentes) a la investigación sobre creencias, actitudes y procesos cognitivos del profesorado, las fuentes de conocimiento y su uso. La formación del profesorado se concibe entonces más como un problema de aprendizaje profesional que como un problema de entrenamiento. Se trata de saber cómo los profesores aprenden el conocimiento base, las destrezas y las disposiciones que necesitan para enseñar, y cómo interpretan sus experiencias en los programas formativos, sus prácticas de enseñanza y otros contextos profesionales. Así, la orientación técnica es reemplazada por una orientación de carácter deliberativo. Una de las principales implica-

ciones de esta nueva orientación es la pérdida de peso que adquieren los programas de formación inicial frente a los programas de formación permanente, pues se supone que conocimiento, creencias y actitudes pueden estar en continua reconstrucción durante toda la vida profesional. Otra implicación importante deviene del papel de la observación de los colegas o el trabajo colaborativo para operar cambios en conocimiento, creencias y actitudes. Una tercera implicación del cambio reside en la consideración de la enseñanza como un proceso global (que no puede parcializarse en comportamientos aislados) que tiene una dimensión dinámica, social y moral. Fruto de todo ello, es el uso que comienza a generalizarse del término "desarrollo profesional", que completa al más específico de "formación", para hacer referencia no sólo a los procesos de formación inicial, sino a todos los procesos de aprendizaje de la profesión a lo largo de la vida que se concretan en un mayor estado de desarrollo en la profesionalidad docente.

Enfoque neoliberal: evaluación por estándares y preocupación por el impacto económico.

A finales de los 90, el aprendizaje profesional fue perdiendo peso como tópico de investigación en la formación y el desarrollo de los profesionales de la educación a favor de diferentes temas de política educativa. A partir de entonces, y cada vez más, el problema de la formación del profesorado se ha construido como una cuestión específicamente política y las prácticas formativas han tendido a garantizarse tanto por evidencias empíricas como por análisis de coste-beneficio. El fin de siglo trajo la preocupación por el impacto económico y de su mano, la necesidad de redefinir las agendas de competitividad regional, tanto en América como en Europa frente a Asia y los países emergentes, basando el crecimiento en la construcción de la sociedad del conocimiento. La construcción de conocimiento es una tarea primordialmente educativa y la cuestión clave que han manejado los estados ha sido ¿tenemos profesorado conve-

niente formado para impulsar el rendimiento educativo como pieza angular de la construcción de la nueva sociedad del conocimiento? Y esa cuestión se ha formulado en un momento en que las poblaciones escolares adquieren un perfil más mezclado que nunca, con una diversidad social, cultural y lingüística mayor, fruto del propio proceso de globalización de la economía mundial y los procesos migratorios que ha originado.

Los sistemas escolares se han visto sacudidos desde principios de siglo por una nueva oleada de reformas educativas basadas en la regulación a posteriori que la generalización de estándares internacionales sobre el rendimiento educativo ha provocado. Esta ola de reformas educativas ha sido fruto de la preocupación económica por el éxito educativo y esta preocupación económica ha calado en la formación del profesorado. Los programas de formación del profesorado han sido tildados de ineficaces por las siguientes principales razones: fallos en la acreditación y selección del profesorado; pobre inversión en el desarrollo profesional docente; y el mantenimiento de una estructura escolar más preocupada por evitar el fracaso que por lograr el éxito. Como solución a este estado de cosas se propone el incremento de la profesionalización docente y la generación de altos estándares para la enseñanza y para la formación docente a lo largo de su vida profesional.

Las críticas de la opinión pública a los docentes y a la formación docente se recogen en recortes de prensa de miles de artículos publicados en periódicos de información general en los que se extiende la idea de que los centros de formación del profesorado se nutren de una especie de investigación sobre tópicos de moda de naturaleza esotérica que no tiene consecuencias para nadie. Frente a ello, se ha propiciado la evaluación de resultados y la rendición de cuentas, tanto para la enseñanza como para la formación docente, como vía de solución.

Los especialistas en formación docente han reaccionado desarrollando nuevos intentos de fortalecimiento de la investigación sobre formación del profesorado bajo la idea de lograr una autorización pública de los programas basados en evidencias empíricas. Para el desarrollo de estos nuevos programas de investigación parece haber un consenso en no abordar la formación del profesorado como un problema de entrenamiento o un problema de aprendizaje profesional, sino como un problema político (Fernández Cruz, 2015). Eso no quiere decir que desaparezcan las líneas de investigación desarrolladas en las décadas pasadas con clara influencia comportamental o cognitiva, sino que aparece una nueva orientación que viene a sumarse y a fortalecer, sin duda, el amplio espectro de evidencias que necesita el panorama educativo.

Asumir el foco político requiere enfocar a gran escala un programa de nuevas prácticas y orientaciones políticas refrendadas por los resultados de la investigación que demuestran el impacto sobre los resultados demandados por los análisis de coste-beneficio. Esos resultados sólo pueden lograrse mediante diseños experimentales y correlacionales con sofisticados análisis estadísticos que permitan encontrar los parámetros de la formación docente que tienen un impacto positivo en el rendimiento escolar. Para el desarrollo de estas investigaciones, los especialistas en formación del profesorado no son los mejores preparados. Antes bien, son los propios economistas y analistas políticos quienes están capitalizando las acciones dentro de este programa de investigación, aislando muchas veces a los especialistas en el campo con acciones de investigación típicas de los programas anteriores, o bien aliándose con ellos de tal manera que comienza a emerger un nuevo tipo de investigación interdisciplinar que parece satisfacer mejor las demandas sociales.

El objetivo fundamental del programa de investigación de naturaleza política es demostrar que la formación del profesorado es o puede ser efectiva y eficaz.

Análisis comparativo de las políticas seguidas en los países revisados

Presentamos en las tablas de la 12.1 a la 12.3 los aspectos más importantes de cada país analizado, que permiten identificar un vector temporal que localiza los movimientos teóricos en la misma secuencia en que han sido presentados más arriba, o sea, una clara influencia del conductismo que migra al constructivismo y, finalmente, a las preocupaciones por el impacto económico de la formación docente, todo ello atravesado (por tanto usado y manipulado) por las tendencias neoliberales que han marcado las políticas educativas en los últimos cincuenta años en la región.

Tabla 12.1 *Décadas de 70 e 80*

País	Principais aspectos teóricos de las políticas públicas adotadas
Bolivia	Bajo el período de la dictadura militar impuesta entre 1964 y 1982, se puede identificar una extensión del código 1.955 y un movimiento de democratización de la educación, que pretendía expandirse al campo, reforzando el carácter colonizador del proceso educativo que, alineado a los principios conductistas, entendía como prácticas educativas de calidad orientadas a la obtención de buenos resultados, en las cuales las habilidades estaban relacionadas a procesos de memorización, caracterizando una pedagogía instrumental tecnicista.
Brasil	También bajo un régimen de dictadura militar, Brasil, y a diferencia de los países que componen este volumen, identificamos una continuidad del enfoque positivista que caracterizó los primeros cursos de graduación, generalmente en las áreas de ciencias naturales. Sin embargo, aunque de forma marginal, el éxito del método de alfabetización desarrollado por Paulo Freire, además de libros y ensayos producidos durante el exilio, comenzaron a permear las discusiones, principalmente en torno a una pedagogía crítica, incluso bajo la mirada cruel de la censura de la época. Sin embargo, el fin de la dictadura en 1982 y la promulgación de la Constitución Ciudadana en 1988 abrieron las puertas a una nueva ola humanista que marcaría la educación en la década siguiente.

Colombia	El mejoramiento de la calidad de la educación impuso una reforma curricular que, sin consulta previa con los docentes, no contó con una política de formación docente. En la década de los ochenta, el Decreto 1002 de 1984 reprodujo modelos internacionales alineados con el conductismo e instrumentalizando a los docentes y sus prácticas.
España	También en España, la década de 1970 se produce en un período de dictadura - régimen Franquista que se extiende desde 1939 hasta 1975. Es en este escenario que los tecnócratas traen a España las tendencias conductistas y positivistas a partir de la Ley General de Educación (1970) que, entre otras medidas, reformuló la formación del profesorado postulando a las Escuelas Normales la condición de instituciones de nivel de Educación Superior. La década de los ochenta también está marcada por la adhesión de España a la Comunidad Europea, lo que dio lugar a las reformas educativas que marcaron la década de los noventa.
México	En los años 70, la Ley General de Educación hizo hincapié en la función social de la educación, que debía ser un servicio público, incluyendo a los mayores de 15 años que no hubieran completado la educación básica. Esta masificación exigía un mayor contingente de profesores. En esa época se crearon las primeras instituciones de educación a distancia y se inició un proceso de "nivelación" de los maestros de educación básica, que recuerda la competencia técnico-instrumental que caracteriza a los movimientos coductistas y/o positivistas. A partir de 1984, las reformas implementadas comenzaron a reforzar la necesidad de vincular la investigación con la docencia, dando origen a la figura del docente-investigador, que reflexiona sobre su propia práctica, en consonancia con las competencias del movimiento constructivista.

Tabla 12.2 *Década de 1990*

País	Principais aspectos teóricos das políticas públicas adotadas
Bolivia	La década de 1990 está marcada por la Reforma Educativa - Ley 1565, promulgada en julio de 1994, se produce en un escenario de descentralización del Estado, por lo que entre las diversas medidas, la ley 1565 promueve una reforma didáctica y pedagógica, con un fuerte sesgo constructivista, centrándose también en la prioridad de la relación enseñanza-aprendizaje. En esta década las Escuelas Normales se transforman en Institutos Normales Superiores, ampliando la formación docente, que comienza a incorporar la competencia de autonomía en el proceso de profesionalización. La inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe atiende las demandas de diversos sectores sociales y confirma una tendencia a valorar la diversidad como campo de investigación que se trabajará en la década del 2000.
Brasil	El inicio de los años 90 en Brasil fue impulsado por los vientos de apertura política desde el fin de la dictadura. En 1986, se inició el proceso de elaboración de una ley de educación, que culminó con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases 9.394 - LDB96. Esta vez podemos observar a Brasil alineado con las tendencias mundiales de considerar el proceso de construcción del conocimiento desde los fundamentos establecidos por Jean Piaget hasta el reconocimiento de la autonomía profesional docente. La nueva LDB está fuertemente inspirada en el constructivismo y, entre otros factores, promueve la inclusión de contenidos humanísticos en las disciplinas pedagógicas de las carreras de ciencias y matemáticas, además de determinar que la formación de profesores será responsabilidad de las universidades en los cursos de pedagogía.
Colombia	La década de los noventa también trae una nueva Constitución, promulgada en 1991, y a partir de la cual se elaborará la Ley General de Educación - Ley 115, en 1994, que crea el Sistema de Formación Docente para las instituciones formadoras de docentes en el nivel de Educación Superior. Las políticas alineadas con estas reformas legislativas aportaron a la formación docente un fortalecimiento de la investigación en el campo educativo, fortaleciendo la identidad del docente también como investigador. El Decreto 272 de 1998 destaca el proceso continuo de reflexión sobre la práctica como una de las competencias a desarrollar en la formación docente, con el fin de permitir una identificación también en Colombia del carácter constructivista que empieza a influir en la formación de estos profesionales.

España	En octubre de 1990 se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España – LOGSE-, también de inspiración constructivista. Las Facultades de Ciencias de la Educación sustituyeron a las Escuelas Normales, aportando a los planes de estudio de las facultades las disciplinas de carácter epistemológico en lugar de las disciplinas técnico-formativas que caracterizaban la enseñanza en las Escuelas Normales y consagrando la competencia de reflexión sobre la práctica y en consecuencia la figura del profesor reflexivo.
México	A principios de la década de los noventa, es posible observar en México una creciente influencia del campo neoliberal que llegaría a los demás países aquí estudiados sólo a finales de los noventa o incluso en los primeros años del siglo XXI. En la primera mitad de esta década, la prioridad estipulada para la calidad de la educación era el porcentaje de personas con escolaridad completa. En este movimiento se concluye que las Escuelas Normales adaptadas para actuar como graduados no están preparadas para desarrollar competencias en torno a la articulación de la investigación. En este sentido, las disciplinas de carácter teórico-epistemológico fueron sustituidas por disciplinas orientadas a metodologías de enseñanza más eficientes. En este período, la gestión escolar comenzó a atraer el interés de las empresas privadas, anticipando lo que vendría a caracterizar el inicio del siglo XXI, donde las teorías de la calidad en la producción e incluso las técnicas de mercado comenzaron a entrar en las escuelas bajo la justificación de la modernización tecnológica e incluso de los objetivos de fortalecer la relación entre la escuela y el mercado de trabajo.

Tabla 12.3 *Décadas entre 2000 e 2020*

País	Principales aspectos teóricos de las políticas públicas adotadas
Bolivia	En este punto, suprimimos las divisiones por país para destacar la influencia de los campos neoliberales en la educación en los países analizados, confirmando una tendencia global, que permite la adaptación de ideas e ideales alineados con las teorías constructivistas, aprendizaje significativo, pedagogías críticas, entre otros, a las exigencias de organizaciones, agencias internacionales y los bancos de desarrollo que imponen cada vez más sistemas faro de competencias y calidad, definidos por modelos internacionales y materializados principalmente en evaluaciones a gran escala. Por otro lado, se observa una creciente ola de investigaciones que relacionan la formación docente con temas contemporáneos del siglo XXI, tales como género, juventud, discapacidades físicas y mentales, interculturalidad, acciones afirmativas para garantizar el acceso de poblaciones menos prestigiadas a la Educación Superior, análisis de los efectos de las políticas públicas entre otros que comienzan a definir nuevas líneas de investigación en el campo educativo, además de mantener la actualidad de las discusiones en líneas como currículo y evaluaciones.
Brasil	
Colômbia	
Espanha	
México	

A partir de las tablas anteriores, para cada uno de los países estudiados en este volumen, observamos una similitud entre las consecuencias de las políticas públicas adoptadas y los enfoques teóricos correspondientes a dichas políticas. Verificamos en todos los países, incluso con algunas variaciones temporales, un vector que caracterizó a los sistemas educativos y, en consecuencia, a los conceptos de competencia y calidad que se desplazaron del conductismo y/o positivismo en la década de 1970; Comenzó a revelar características constructivistas en particular en la adopción de la articulación entre investigación y enseñanza, para convertirse, posteriormente, con el inicio del nuevo siglo en objeto de interés del campo empresarial de naturaleza neoliberal que veía en la educación un proceso para imponer y producir nuevas relaciones de escuela y trabajo movido principalmente por las últimas demandas del mercado de trabajadores formados en las áreas de tecnología e información, que pueden llegar a garantizar la maquinaria capitalista detrás de estos intereses.

Referencias

Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*, 73-78.

Fernández Cruz, M. (2015). *Formación* y desarrollo de *profesionales* de la educación. Un *enfoque profundo.* Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press.

CONCLUSIONES

El análisis de enfoques teóricos nos ha revelado que, en la región, hemos seguido tres enfoques en la formación del profesorado de educación básica: conductismo, constructivismo y por competencias. Del mismo modo en el período entre 1970 y 2020 se han llevado a cabo reformas educativas que responden a demandas económicas. Estas demandas se presentan solapadas antes que consecutivas y van adquiriendo un enfoque multidimensional conforme avanza el siglo.

Pero este enfoque multidimensional es engañoso pues hemos constatado cómo las agencias y organismos internacionales han intervenido groseramente en la educación, poniéndola al servicio de sus propios objetivos estratégicos de naturaleza financiera. Para ello han ido imponiendo de manera homogénea en toda la región evaluaciones de los sistemas, instituciones y personas, de naturaleza externa, basadas en estándares y de comparación internacional que, a la larga, provocan una internalización personal, profesional y social, de idea de fracaso educativo y necesidad de avance en la competición como éxito social y de país.

Todo ello ha provocado tendencias de la formación del profesorado que consideramos devastadoras: pérdida del sentido de identidad nacional, dispersión o repetición de esfuerzos, profundización de desigualdades entre los países y la penetración de ideologías de grupos con distintos intereses y grados de poder. Como hemos señalado, estas tendencias se observan tanto en las prácticas formativas como en la propia investigación sobre formación docente. Y estas tendencias no ofrecen ninguna garantía para enfrentar los retos educativos de los próximos tiempos.

La formación inicial de docentes es un objeto de estudio en continua transformación pues se mueve al hilo de las transformaciones

sociales, demográficas, políticas y económicas de nuestros países que si bien, en un principio, impactan en las condiciones de atención educativa a la infancia y escolarización, en seguida se materializan en nuevas exigencias hacia la intervención docente y, por ello, en nuevas prácticas de formación inicial.

La historia nos ha demostrado que existen determinadas constantes comunes, aunque tengan distinto énfasis, en la evolución de la formación docente en nuestros países. Por ello, no es arriesgado señalar que los restos a los que se van a enfrentar los sistemas de formación inicial docente en los próximos años, son parecidos.

Sin lugar a dudas, en la formación inicial de los y las profesoras de básica, existen vacíos que es fundamental incorporar en los curricula, uno de ellos es la inclusión educativa, a partir de diseños universales de aprendizaje que superen de discursos limitantes de asistencia, compensación e integración, hasta ahora dominantes, éstos deben marcar la evolución de la formación de profesionales de la educación. Ello sólo será posible desde la ampliación generosa e imaginativa del constructo "diversidad" y la sustitución de los paradigmas psicopedagógicos de atención a la diversidad, por planteamientos políticos y socio-comunitarios centrados en el derecho y la equidad.

Al tiempo, será necesario sustituir las tesis tradicionales sobre feminización de la enseñanza, por prácticas formativas fundamentadas en ideología de género que permean los currículos formativos como garantía de una nueva profesionalización abierta a los retos sociales de hoy y mañana.

A pesar de que los discursos pedagógicos han avanzado sustancialmente en las décadas analizadas, las prácticas formativas no han evolucionado de la misma manera. Nuestras instituciones formativas: Escuelas Normales, Escuelas Superiores y Facultades, no han

encontrado aún los modelos de enseñanza adecuados para formar profesionales reflexivos, con pensamiento crítico y capacidad de análisis social profundo, y si en algún sitio esto sucede, lo es con carácter puramente experimental y con dificultades de transferencia. Sin embargo, lo cierto es que necesitamos a esos nuevos profesionales de la educación capaces de convertir escuelas en comunidades de aprendizaje donde los educadores ejerzan un liderazgo pedagógico alineado con los saberes y valores comunitarios, frenando la homogeneización que buscan las injerencias externas.

Frente a la homogeneización, el docente habrá de ejercer la autonomía profesional e institucional y la vinculación social de los proyectos educativos institucionales. Ello será posible si se cambian los modelos de formación hasta ahora impuestos en Iberoamérica.

Y, junto a lo anterior, será necesario desarrollar investigación sobre el impacto de la formación de maestros en términos de transformación social antes que en términos de rendimiento académico en pruebas estandarizadas que llevan a la desprofesionalización docente. Esto representa un reto para la investigación educativa en términos de intereses, objetivos, diseños, métodos, análisis y estrategias de transferencia.

SOBRE LOS AUTORES

Dra. IVONNE FABIANA RAMIREZ

Doctora en Neurociencias clínicas y experimentales. Posdoctorado en Neuropsicomotricidad. Labora en la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca- Bolivia. Coordinadora del Instituto de investigaciones en neurodesarrollo USFXCH. Coordinadora del Doctorado en Ciencias pedagógicas Universidad Andina Simón Bolivar , Bolivia.

Docente Titular Asignatura: Neuroevolución y Psicología aplicada. Facultad Ciencias y Tecnologías de la Salud. USFXCH. Docente Titular Asignatura: Metodología de Investigación Científica y Proyectos de Investigación. Facultad Ciencias y Tecnologías de la Salud USFXCH.

Autora de varias publicaciones, la última Estudio sobre actitudes frente a la ciencia de los estudiantes del internado rotatorio de la carrera de medicina en la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca- Bolivia.

Coordinadora de varias investigaciones en el campo de la neurociencia. Coordina la última investigación sobre Trastornos del Neurodesarrollo desde las neurociencias.

DRA. MARIA AUXILIADORA DELGADO MACHADO

Professora associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Graduada em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1984), possuimestrado (1988) e doutorado (1998) em Astronomia pelo Observatório Nacional. Possui Pós doutora do em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa Técnica, Ciências e Artes TECIARTE. Coordenadora da

disciplina Ciências Naturais 1 no curso de Licenciatura em Pedagogia à distância da UNIRIO. Atuou como como coordenadora d o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (2013 2018), coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação (2018 2020) e atualmente é coordenadora da Educação à Distância da UNIRIO (desde 2020). Desenvolve pesquisa em formação inicial e continuada de professores de ciências a partir das seguintes perspectivas: i) relação ciência e artes; ii) formação do professor investigador; iii) cultura e divulgação científica e iv) inserção das mídias e tecnologias nas aulas de graduação, nos estágios supervisio nados e em contextos de educação não formal.

Dra. GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA

Docente adscrita al Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño

Doctora en Estudios de Género, Raza y Violencia de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla-España. Título convalidado por el Ministerio de Educación Nacional como Estudios feministas.

Miembro de Número de la Academia Nariñense de Historia. Coordinadora del Grupo de Investigación HISED. Línea de investigación mujeres, educación, participación política en América Latina.

Directora Académica, en la Universidad de Nariño, del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia – RUDECOLOMBIA, programa de Alta Calidad. Coordinadora de la Maestría en Educación de la Universidad de Nariño, programa de Alta Calidad

Directora de Tesis doctorales, Jurado en Defensa de Tesis doctorales, asesora trabajos de investigación de la Maestría en Educación. Miembro de la Red Internacional de investigación " Maestras africanas, afrodescendientes, originarias y Rurales "

Autora de libros, artículos y capítulos de libro en educación. Autora de artículos y capítulos de libro en Historia de la Educación de las Mujeres en América Latina con perspectiva de género y enfoque decolonial. Ponente en Congresos Internacionales

Dra. ANA BARRIOS ESTRADA

Estudió Pedagogía en la Universidad Jaguelónica, Cracovia, Polonia. Obtuvo la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

Realizó el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca-Rudecolombia. Se ha desempeñado como docente universitaria, en la formación para la investigación de educadores, profesionales de ciencias de la salud e ingeniería. Experiencia en procesos de acreditación de alta calidad, obtención de Registro Calificado, dirección, gestión y asesoría académica de programas de educación superior. Docente Investigadora en los programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Asesora de Desarrollo Académico de Postgrados de la Universidad de Nariño, Segunda Líder del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía -GIDEP- Categoría "B" Colciencias 2022 de la Universidad de Nariño. Integrante de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana para la Investigación en Educación, en Ciencias y Tecnología – Educyt. Ponente en eventos académicos nacionales: e internacionales: Bolivia, Brasil, Ecuador, España, México, Perú. Autora y coautora de libros y de artículos de revista como resultados de investigación en el campo de la pedagogía, formación de profesores y enseñanza de las ciencias.

Dra. ALICIA RIVERA MORALES
Doctora en Ciencias de la Educación

Profesora-investigadora Titular C de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Vocal de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU), Presidenta de la AIDU México. Líneas de investigación: evaluación educativa, docencia intercultural y universitaria, gestión. Autora de libros y artículos. El libro más reciente: *Educación superior y vida académica en tiempos y contextos de contingencia* (2023) Edit. Narcea

Correo electrónico: arivera@upn.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6179-2457

DR. MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ

Catedrático de la Universidad de Granada, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Su investigación está centrada en la Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Es Investigador Principal del Grupo de Investigación ProfesioLab (SEJ059) con el que ha dirigido 15 proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas competitivas, 6 de ellos en convocatorias internacionales. Los resultados de investigación han permitido participar en 196 publicaciones (70 artículos en revistas indexadas) que cuentan con más de diez mil citas (ih 39 /i10 101). Cuenta con cinco tramos de investigación concedidos por la CNEAI. Ha sido Vicedecano de Prácticum y Calidad de Enseñanza, Coordinador de la Titulación de Pedagogía, Secretario y Director de Departamento, Coordinador de Doctorado Interuniversitario, Coordinador de Postgrados de perfeccionamiento docente para profesorado universitario y Coordinador General del consorcio internacional MUNDUSFOR Erasmus Mundus que desarrolla el Máster Europeo de Formación de Profesionales de la Educación. Es evaluador de profesorado, centros y títulos de las agencias ANECA, ACSUG, ACSUCyL y CNA de Chile.

Dr. JUAN MANSILLA SEPÚLVEDA

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciado de Educación por la Universidad de La Frontera, Chile. Magister en Desarrollo Regional y Local por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Pontificia de Salamanca. Fue Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco (2015-2023), Chile. Fue presidente del Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del Consejo de Rectores de Chile (CONFAUCE) (2020-2023). Integrante de la Comisión Presidencial de Reactivación Educativa de Chile-2023. Vicepresidente de la Sociedad de Historia Latinoamericana (SHELA) e investigador del GRUPO HISULA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Lidera el Grupo HATILA-E, de la Universidad Católica de Temuco. Académico del Claustro de Doctorado en Ciencias de la Educación. Consorcio Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica del Maule y Universidad del Biobío en Chile. Dirige varias tesis doctorales en México, Venezuela, Colombia, España, Brasil y Chile. Ha impartido docencia en diversas universidades de Iberoamérica y ha dirigido números proyectos de investigación científica con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo en Chile (ANID). Ha publicado más de 100 artículos científicos con indexación Scopus, Wos y Scielo. Integra la Comisión Permanente de la Misión Mapuche con sede en Ginebra, Suiza.

êditorial
Universidad de **Nariño**

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN IBEROAMÉRICA

Año de publicación: 2025
San Juan de Pasto - Nariño - Colombia