



LA FORMACIÓN DOCENTE EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA: FRANCIA, ARGENTINA Y BRASIL

BERTHA OROZCO FUENTES

COORDINADORA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, UNAM

PATRICIA DUCOING WATTY

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, UNAM

TIBURCIO MORENO OLIVOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-CUAJIMALPA UAM

ILEANA ROJAS MORENO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

La formación de profesores se ha constituido en un campo de reflexión, debates y construcción de modelos de formación docente para los diversos niveles educativos, esto se explica por los procesos de reformas, cambios e innovaciones de los sistemas educativos, regionales y nacionales, pues sin la formación y la actualización de los maestros ninguna reforma llega a consolidar sus propósitos y metas en la educación básica, media superior y superior.

En este contexto la formación de profesores en los diversos países recupera sus tradiciones de formación para la enseñanza, al tiempo que incorpora nuevas tendencias para transformar sus modelos formativos, con el propósito de impulsar propuestas centradas en los estudiantes, en el vínculo educación y trabajo, en los saberes modernos para la construcción de un mundo en donde el conocimiento práctico cobra importancia y para convivir entre diversas culturas, empleando las nuevas tecnologías de la información.

Los estudios de caso por país son reveladores y permiten reconocer los procesos y el modo en que estos cambios se producen en medio de

tensiones y nuevas formas de promover la formación de maestros. Si bien en el presente siglo la formación de profesores se renueva, también presenta rasgos sui generis.

En este simposio se exponen los casos de: Francia, Brasil y Argentina, el primero porque es interesante observar las políticas de formación en un país de larga tradición de formación de formadores, para mostrar como emerge también un desplazamiento de la formación docente de las Normales hacia las Universidades, como sucede en otros países de Europa; los casos de Brasil y Argentina, dos de los países que destacan por sus esfuerzos para formar y actualizar a sus maestros en el cono sur latinoamericano. Su análisis promete el enriquecimiento de la discusión.

Palabras clave: Políticas de formación docente, modelos de formación, formación docente, Europa, Latinoamérica.

Semblanza de los participantes en el simposio

Coordinadora. Bertha Orozco Fuentes

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM. Líneas de investigación: currículum y pensamiento crítico en educación. Ha impartido docencia en la Licenciatura en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM; es miembro de la planta de tutores del Programa de Posgrado en Pedagogía. Ha dirigido tesis de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía. Cuenta con diferentes publicaciones sobre artículos especializados, capítulos de libros y libros coordinados en temas de educación y currículum.

Patricia Ducoing Watty

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y profesora en la Facultad de Filosofía y Letras. Es presidente de la sección mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE). Líneas de trabajo: formación de profesores y formación profesional en educación; institucionalización de la pedagogía en la Universidad de México; educación secundaria; pensamiento crítico en educación; epistemología de la educación; educación básica. Su más reciente publicación es "La investigación en educación: epistemologías y metodologías" (coord.).

Tiburcio Moreno Olivos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia (España). Profesor investigador Titular en la UAM-C. Departamento de Tecnologías de la Información. Integrante de la Red de Fortalecimiento de la Docencia de la UAM-C. Miembro del SNI y del COMIE. Ha sido profesor-investigador de la Maestría y

el Doctorado en Ciencias de la Educación en la UAEH, donde fue coordinador académico del Doctorado en Ciencias de la Educación y jefe del Área Académica de Ciencias de la Educación. Ha sido coordinador de las líneas de investigación Currículum, Innovación Pedagógica y Formación; y Diagnóstico, Evaluación y Planeación de la Educación. Posee 56 artículos de investigación publicados en revistas nacionales e internacionales y 24 capítulos de libro. Es autor de los libros: La evaluación de alumnos en la universidad: un estudio etnográfico (UAEH, 2010) y Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula (UAM, 2016).

Ileana Rojas Moreno

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Profesora-investigadora de carrera titular "A" tiempo completo y del posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora nacional Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores-CONACYT. Líneas de investigación: formación universitaria en educación y educación comparada. Coordinadora del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC) y del Proyecto PAPIIT N° IN-RN 403813, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Autora de artículos, capítulos de libros y textos en educación e investigación educativa, en publicaciones nacionales e internacionales.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

LA FORMACIÓN DOCENTE EN FRANCIA

PATRICIA DUCOING WATTY

En la actualidad, cuando el Estado mexicano ha emprendido una reformulación a profundidad sobre la estrategia del ingreso, la permanencia y la promoción de los docentes en el ámbito de la educación obligatoria, parece pertinente continuar el debate sobre los retos y el destino que enfrenta la formación de profesores en el país, a partir de una mirada cautelosa sobre lo que se está desarrollando en Latinoamérica y en Europa, como una visión panorámica que pueda enriquecer la reflexión sobre esta problemática y, posibilitar así, el análisis sobre la situación que se experimenta en nuestra nación.

Hemos asistido a lo largo de las últimas décadas, tanto en México y en América Latina, como en los países centrales, a una sucesión de reformas profundas, en algunos casos, y menores en otros, que parten de los insatisfactorios resultados obtenidos por los alumnos en exámenes nacionales e internacionales, y que pretenden asegurar una mejor calidad del servicio educativo. Así lo ha destacado la UNESCO en reiteradas ocasiones (2014: s.p.). “La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad. Sin embargo, en la actualidad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero”.

Europa y algunos otros países han experimentado transformaciones trascendentales al reubicar la formación normalista inicial a espacios universitarios, a lo que denominan “universitarización” de la formación docente.

En este trabajo voy a puntar algunos de los rasgos que definen la formación de profesores en Francia. Inicio con un breve mapeo de la evolución de la formación docente para pasar a la política y la estructura que, en la actualidad, se está desplegando, para cerrar con algunos de los tópicos que en Europa se consideran nucleares en este ámbito.

1. De la escuela normal a los Institutos Universitarios de Formación de Profesores

La escuela normal, en la historia francesa, cuenta con larga trayectoria en la formación del profesorado, ya que desde 1833 se inicia el proceso de su institucionalización, aun cuando se experimentan aperturas y clausuras durante el siglo XIX. El primer esfuerzo relativo a la instauración del normalismo se debe al rey Louis-Philippe, a Barthe y a Guizot, cuando se establece, por ley¹, la

¹ La *Loi Guizot sur l'instruction primaire* (1833), en su artículo 11, señala: «Todo departamento deberá mantener una escuela normal primaria, sea por él mismo, o reuniendo uno o varios departamentos. Los consejos generales deliberarán sobre la forma de garantizar el mantenimiento de las escuelas normales primarias.

creación de una escuela primaria en cada comuna y una escuela normal en cada departamento, con el objetivo de formar a los llamados “instituteurs”.

Es, sin embargo, hacia 1850, cuando habiendo sido establecidas 70 escuelas normales de hombres y 6 de mujeres, se plantea la necesidad de expandir la instrucción primaria y, por tanto, la formación de “instituteurs”, sobre todo de mujeres (institutrices), porque su número era insuficiente para satisfacer las necesidades de instrucción de la población. En ese entonces prevalecían 68 departamentos que carecían de escuelas normales de niñas. De ahí que, por la *Ley de Jules Ferry* de 1879 (Grevy & Ferry), se precisa:

Artículo 10. Todo departamento deberá estar provisto de una escuela normal para “instituteurs” y de una escuela normal para “institutrices”, suficientes para garantizar el reclutamiento de sus “instituteurs” comunales y de sus “institutrices” comunales.

Estos establecimientos deberán estar instalados en un lapso de cuatro años, a partir de la promulgación de la presente ley.

Además de las escuelas normales para la formación de profesores de primaria, se instauró en París, el 20 de enero de 1795, la denominada actualmente, Escuela Normal Superior, con los cursos de grandes hombres de la ciencia y de las humanidades, como Laplace, Monge, Daubenton, Berthollet, Volney, La Harpe, entre otros. Esta escuela fue cerrada, por lo que su reinstauración data de 1810, y su nominación como Escuela Normal Superior es acuñada desde 1847, cuando se le relaciona con la escuela normal del año III del calendario republicano². Esta institución fue destinada inicialmente a formar a los profesores para el concurso de “agrégés” para el liceo y funcionarios de la administración, función que no se contradecía con su vocación hacia la investigación.

Hasta la fecha, la Escuela Normal Superior forma parte de las grandes escuelas de Francia, es decir, las más selectivas, destinadas a la formación de investigadores y profesores en disciplinas de corte científico, humanístico y tecnológico. Existen solamente cuatro escuelas normales superiores -París, Cachan, Lyon y Rennes-, cuyos alumnos reciben una formación de excelencia (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015).

En fin, el 10 de julio de 1989, se clausura el ciclo de vida del normalismo de primaria, y se instauran, por la llamada ley Jospin, los Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM), los cuales quedaron bajo la autoridad del Ministerio de la Educación Nacional, y destinados a conducir “las acciones de formación profesional inicial del personal docente. Éstas comprenden elementos comunes para el conjunto de los cuerpos [docentes] y partes específicas en función de las disciplinas

Igualmente deliberarán sobre la reunión de varios departamentos para el mantenimiento de una escuela normal. Esta reunión deberá ser autorizada por ordenanza real” (Louis-Philippe, Barthe & Guizot, 1833: s.p.).

² El año III del calendario republicano refiere a los años que corren entre el 22 de septiembre de 1794 y el 22 de septiembre de 1795.

y de los niveles de enseñanza. "...Participan en la formación continua del personal docente y en la investigación en educación" (Miterrand, Rocard, Jospin & Bérégovoy, 1989: s.p.).

Los IUFM reemplazarían a las escuelas normales de los "instituteurs" y las "institutrices", a los centros pedagógicos regionales que formaban a los profesores de colegios y de liceos, y a las escuelas normales nacionales de aprendizajes que formaban profesores para la enseñanza profesional, para lo cual se previó la creación de un instituto en cada una de las academias.

Como instituciones de educación superior, los IUFM prepararían, en adelante, para los concursos de la educación nacional y recibirían a los practicantes que debían validar estos concursos, después de haber acreditado la parte teórica, pero también preparaban para los concursos de los consejeros principales de educación; se ocuparían de la formación de quienes aprobaban los concursos, como practicantes, y de la formación continua de los maestros en servicio.

Con la creación de los IUFM se unifica, de acuerdo con Ferhat (2009: s.p.), la formación de toda la planta docente de la educación nacional, en tanto que la formación de "instituteurs" suponía desde 1969, el bachillerato más dos años, mientras que para los profesores de secundaria y liceo se requería bachillerato más tres años, estableciendo con ello una separación entre unos y otros. En los nuevos institutos, todos los docentes devendrían profesores, desapareciendo la nominación de "instituteurs" y "institutrices" para los que laboraban en la escuela primaria, hecho que habría de significar una revaloración de estos últimos, porque todos tendrían una formación universitaria, que implicaba una licenciatura. Se trata de una homogenización de la formación y del reclutamiento del profesorado y de todo el personal de la educación del país.

La formación ofrecida en los IUFM se considera profesionalizante, aquí comprendida como el desarrollo de competencias didáctico-pedagógicas para poder enseñar, la cual se encontraba distribuida en dos años escolares, después de la licenciatura disciplinar, en tanto que el concurso de reclutamiento se efectuaba en medio de estos dos años.

El primer año se destinaba a la preparación para el concurso: para los profesores de escuelas se trataba del concurso de reclutamiento de profesores del primer nivel (primaria); para los del segundo nivel, existían cinco diferentes concursos: la llamada "agrégation", el certificado de aptitud al profesorado de segundo nivel, el certificado de aptitud al profesorado de enseñanza técnica, el concurso al cuerpo de profesores de liceo profesional y el certificado del profesorado de educación física y deportiva (Pochard, 2008). El segundo año se destinaba a la formación práctica, a través de un "stage" -periodo de prácticas o residencia como se denomina ahora en un aula con base en un acompañamiento. Sin embargo, los IUFM fueron fuertemente criticados y considerados como "ciudadelas de las ciencias de la educación y del pedagogismo" (Pochard, 2008: 133), por considerar que se priorizaba la formación teórica más que la formación destinada al oficio docente.

Hacia 2005, el estatuto de los IUFM es modificado, al pasar éstos a integrarse a las universidades con las que estaban relacionados, con lo que dejan de ser autónomos, y se convierten en una dependencia más de aquellas (Chirac, Raffarin, Fillon, Breton, Dutreil. & Bussereau, 2005).

Una nueva reforma, es emprendida en 2008, ahora denominada “masterización” de la formación de profesores del primero y segundo niveles (primaria; secundaria y liceo), al elevar el nivel de estudios exigido para su reclutamiento -bachillerato más 5 años: 3 de licenciatura y 2 de maestría-, con lo que se pretendía hacer la formación inicial más profesionalizante, que la ofrecida en los antiguos IUFM. Los estudiantes podrían inscribirse en una nueva maestría “oficios de la enseñanza” para preparar el concurso de profesores de escuelas, o bien, continuar sus estudios en una maestría de su disciplina para prepararse al profesorado del segundo nivel (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2012). Con esto se buscaba, igualmente, acercar el sistema de formación del profesorado al marco general de Europa.

Este esquema de formación se basaba en la posibilidad de acercar progresivamente a los alumnos a la docencia a través de varios dispositivos bajo la responsabilidad de la universidad:

- a) Elementos de pre-profesionalización como una posibilidad para desarrollar un “stage” en las instituciones desde la licenciatura.
- b) “Stage” de observación y de prácticas acompañadas por un profesor, un documentalista o un consejero principal de educación.
- c) “Stage” en las instituciones como responsables (remuneradas), acompañados por un profesor.
- d) Formación en alternancia en la maestría, como una entrada paulatina y profesionalizante, a fin de que los alumnos conociesen mejor las escuelas y vincularan la formación teórica y la práctica.
- e) En la maestría, se proponía iniciar a los alumnos a su futura práctica profesional con el objeto de que se familiarizaran con los retos de la vida escolar, de que apoyaran a pequeños grupos y de que tomaran la responsabilidad de un grupo en la escuela.
- f) En el segundo año de la maestría, los estudiantes participarían con un tercio de tiempo como profesor titular en las tareas de enseñanza o de educación (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2012).

2. De los Institutos Universitarios de Formación de Profesores a las Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación de las Universidades

De conformidad con los cambios emprendidos en la educación obligatoria a partir de 2013 –maternal, primaria, secundaria y liceo-, se reforma también la formación del profesorado con la

creación de las Escuelas Superiores del Profesorado y la Educación (ESPE), al interior de las universidades.

La reforma educativa de 2013, denominada “La refundación de la Escuela de la República”, pretendía reducir las desigualdades preexistentes y promover el éxito de todos los alumnos, porque como se señalaba en la argumentación correspondiente (Hollande, Ayrault, Peillon, Moscovici, Fioraso & Le Foll, 2013: s.p.):

De hecho, el sistema educativo francés no logra luchar suficientemente contra los determinismos sociales y territoriales que generan las desigualdades sociales y geográficas, y provocan crisis de confianza por una parte de la población. Los datos estadísticos nacionales muestran la importancia y la persistencia de diferencias entre resultados escolares según los lugares de escolarización y en consecuencia la dificultad de luchar contra las desigualdades sociales y territoriales... Estas desigualdades ponen en mal la promesa republicana, que es permitir el éxito de todos.

De ahí que con esta reforma se busca mejorar la equidad en el sistema educativo, considerando que “El futuro de la juventud, la recuperación de nuestro país, su desarrollo cultural, social y económico dependen ampliamente de nuestra capacidad colectiva para refundar la escuela de la República” (Hollande et al., 2013: s.p.).

Esta refundación de la escuela aspiraba a convertir la escuela en un lugar de autonomía, de éxito, de placer por aprender; un espacio de socialización capaz de posibilitar la formación de ciudadanos a insertarse adecuadamente en la sociedad y en el mercado de trabajo; un espacio donde se vivieran y compartieran los valores republicanos. Para esta empresa, se redefinieron varias líneas estratégicas, entre las que destacan (Hollande, et al., 2013: s.p.):

- a) La puesta en marcha de la formación inicial en las ESPE
- b) La priorización de la escuela primaria, por ser el nivel donde se construyen los aprendizajes fundamentales
- c) El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación para enseñarlas y utilizarlas en educación.
- d) La renovación de las políticas de la educación prioritaria y los programas de ayuda a alumnos en dificultades, así como la lucha contra el abandono del sistema educativo, como estrategias para disminuir las desigualdades.
- e) La transformación profunda de los contenidos de enseñanza y su evaluación, al igual que las prácticas pedagógicas; el ordenamiento progresivo y secuenciado de los aprendizajes -de la escuela materna al liceo; la definición de nuevos ritmos de aprendizaje.
- f) La mejora del clima escolar para hacer de la escuela un lugar seguro, capaz de prevenir y tratar los problemas de violencia.

En el marco de esta reforma del sistema educativo se inscribe la creación de las ESPE que, de acuerdo con el Ministro de Educación -Vincent Peillon-, es la reforma más importante, ministro que subrayaba: “Las ESPE no son los IUFM que se revisitan, ni las Escuelas Normales que se resucitan” (Peillon, 2013: s.p.). Se trata de una innovación en la formación, según él, totalmente diferente respecto a la de las Escuelas Normales y los IUFM, cuyos modelos formativos tuvieron su valor en el momento.

Las ESPE forman maestros de la escuela materna hasta la universidad, pero también preparan al conjunto del personal de la educación, después de la licenciatura, a través de un equilibrio entre enseñanza y prácticas en escuelas (maternal y primaria) o en establecimientos (secundarias y liceos), con lo cual se advierte la intención de construir y fomentar una cultura común a compartirse por todos los actores del sistema educativo.

Los alumnos toman cursos en las mismas ESPE, pero también en las unidades de formación y de investigación de las universidades, con lo que se garantiza la formación disciplinar y el saber-hacer profesional.

En la maestría denominada “Oficios de la enseñanza, de la educación y de la formación”, se ofrece una formación de alta calidad para desempeñarse como docente o en las diversas tareas de la educación nacional. Se trata de ofrecer un bagaje teórico de alto nivel, así como de acompañar al estudiante en su acercamiento al mundo profesional. Si bien se trata de una maestría eminentemente profesionalizante, a la investigación se le otorga un papel central.

Esta maestría ofrece tres opciones para docentes y una destinada a otros profesionales de la educación y la formación: (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, s.f.):

1. Para el primer nivel, como profesor de las escuelas del primer nivel, el cual se desempeña en la escuela materna o en la elemental con niños de 2 a 11 años.

2. Para el segundo nivel, como profesor de secundaria y liceo. Se especializa en una o dos disciplinas.

3. Para el seguimiento y asesoría, como consejero principal de educación. Su papel consiste en contribuir a la buena marcha de la educación en el segundo nivel; entre sus funciones, destacan: velar porque los adolescentes tengan las mejores condiciones de vida individual y colectiva, organizar la vida escolar fuera del tiempo de clase, colaborar con el personal docente, controlar la puntualidad y asiduidad de los alumnos.

4. Para prácticas e ingeniería de la formación, que prepara como investigador y formador de formadores o de profesionales de formación inicial o continua, responsable o coordinador pedagógico, consultivo, jefe de proyectos, animador territorial, entre otros (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Opciones en la formación del profesorado y de la educación

Oficios de la educación nacional Funcionarios titulares de las plazas			Oficios de la educación y de la formación	
Formación a lo largo de la vida				
OPCIÓN 1 Enseñanza del primer nivel	OPCIÓN 2 enseñanza del 2°. nivel	OPCIÓN 3 Seguimiento educativo	OPCIÓN 4 Prácticas de ingeniería de la formación	Maestría 2
Concurso				
OPCIÓN 1 Enseñanza del primer nivel	OPCIÓN 2 enseñanza del 2°. nivel	OPCIÓN 3 Seguimiento educativo	OPCIÓN 4 Prácticas de ingeniería de la formación	Maestría 1

Fuente: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2016b.

Los componentes de la maestría son cuatro:

a) Un tronco común para todos los alumnos que, como arriba se puntualizó, pretende contribuir a vivir una cultura compartida que favorezca la integración de los equipos pedagógicos. Forman parte de los cursos comunes para todas las opciones: el zoclo común de la educación obligatoria (currículum), la diversidad de los alumnos, la enseñanza de los valores de la República, la lucha contra las discriminaciones, la conducción de las clases, la prevención de la violencia, la evaluación de los aprendizajes, la escuela inclusiva, la gestión de la diversidad, entre otros (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, s.f.).

b) Enseñanza disciplinar y de especialidad, que permiten a los estudiantes profundizar cuestiones específicas de las temáticas propias a su futura profesión.

c) Enseñanzas que permiten adquirir los saberes y el saber-hacer necesarios para introducirse exitosamente en las prácticas profesionales.

d) Prácticas en las escuelas maternal o primaria o bien en secundaria o liceo, supervisadas por un tutor. En el primer año, se introduce a "stages" de observación y de prácticas acompañadas, en tanto que, en el segundo año, los que acreditan el concurso de oposición, efectúan un "stage" que equivale a medio tiempo de enseñanza bajo su responsabilidad, y son remunerados como profesores de tiempo completo, con lo cual alcanzan el estatuto de funcionarios practicantes. Estos "stages" son preparados, supervisados y evaluados. Durante estas prácticas en las instituciones, los practicantes son acompañados por un tutor de la institución y por un tutor de la universidad

Para obtener el grado, los alumnos tienen que redactar una tesis, que aquí se denomina memoria de maestría³, con el objeto de iniciarse en la investigación, la cual es defendida frente a un jurado, pero también se requiere de la opinión favorable del jurado académico de sus prácticas.

La elaboración de la memoria otorga a la investigación un lugar preponderante en la formación docente. Las memorias, por tanto, son trabajos de investigación cuyos temas aluden a situaciones o problemas de la educación obligatoria, tales como “La realidad de la inclusión de los alumnos autísticos en el medio”, “Descubrir las artes visuales gracias a la cultura española”, “El uso del álbum de literatura de juventud como instrumento pedagógico en la enseñanza de la Primera Guerra Mundial”, “La influencia de la familia sobre el éxito escolar del alumno”, “El éxito de los alumnos provenientes de medios populares”, entre otros muchos (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, 2016) (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2

Maestría de los Oficios de la Enseñanza, la Formación y la Educación

Maestría 1 Semestre 1	Saberes disciplinares, investigación, didáctica	Competencias ligadas al ejercicio de la docencia	Stages de observación, de prácticas acompañadas Tutoría
Semestre 2	Saberes disciplinares, investigación, didáctica	Competencias ligadas al ejercicio de la docencia	Stages de observación, de prácticas acompañadas Tutoría
Concurso			
Maestría 2 Semestre 3	Saberes disciplinares, investigación, didáctica. Formación en alternancia Funcionario practicante Tutoría	Competencias ligadas al ejercicio de la docencia Formación en Alternancia Funcionario practicante Tutoría	Stages como responsable: medio tiempo de enseñanza Formación en alternancia Funcionario practicante Tutoría
Maestría 2 Semestre 3	Saberes disciplinares, investigación, didáctica. Formación en alternancia	Competencias ligadas al ejercicio de la docencia Formación en Alternancia	Stages como responsable: medio tiempo de enseñanza

³ Aunque en México, le llamaríamos tesis en el caso de la maestría, en Francia esta locución se utiliza exclusivamente para los trabajos de doctorado.

	Funcionario practicante Tutoría	Funcionario practicante Tutoría	Formación en alternancia Funcionario practicante Tutoría
--	------------------------------------	------------------------------------	---

Fuente: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2016a.

Para cerrar este trabajo, únicamente nos queda por reiterar que la formación de profesores en Francia, como en muchos otros países, constituye un gran desafío, cuyos modelos y estrategias han estado sometidos permanentemente a reformas sucesivas que, también, de manera constante, siguen siendo cuestionados, a pesar de que intentan incorporar contenidos curriculares que respondan a los problemas y demandas contemporáneas. Sin embargo, un acierto relevante de la política francesa es considerar la formación docente a lo largo de toda la vida laboral.

Referencias

- Chirac, J., Raffarin, J.P., Fillon, F., Breton, T., Dutreil. & Bussereau, D, (2005). Loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>
- École Supérieure du Professorat et de l'Éducation. (2016). Mémoire d'étudiant. Recuperado de https://dumas.ccsd.cnrs.fr/LILLE-ESPE/search/index/q/%2A/sort/submittedDate_tdate+desc/docType_s/MEM/
- Ferhat, I. (2009), Quelle formation pour quels enseignants ? Regard historique sur la réforme de la mastérisation. Recuperado de <http://www.laviedesidees.fr/Quelle-formation-pour-quels.html>
- Grévy, J. & Ferry, J. (1879). Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires. Recuperado de <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/1879.pdf>
- Hollande, F., Ayrault, J.M., Peillon, V., Moscovici, P., Fioraso, G. & Le Foll, S. (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/2013-595/jo/texte>
- Jolion, J. M. (2011). Masterisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilan. Recuperado de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000624.pdf>

- Louis-Philippe, Barthe & Guizot. (1833). Loi sur l'Instruction primaire. Recuperado de gouv.fr/file/Les_grands_textes/95/4/loi_sur_l_instruction_primaire_loi_guizot_568954.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016a). La première année de Master MEEF : apprendre le métier et se préparer au concours. Recuperado de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98894/la-annee-master-meef.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016b). Tout savoir sur le Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Recuperado de <http://www.studyrama.com/formations/specialites/enseignement/tout-savoir-sur-le-master-metiers-de-l-enseignement-de-91834>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). Les écoles normales supérieures. Recuperado de <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid67149/les-ecoles-normales-superieures-e.n.s.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2012). Les nouvelles conditions de recrutement des personnels enseignants et d'éducation. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-de-recrutement-des-personnels-enseignants-et-d-education.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (s.f.). Devenir Enseignant. Les ESPE pour former les futurs enseignants. Recuperado de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-espe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>
- Miterrand, F., Rocard, M., Jospin, L. & Bérégovoy, P. (1989). Loi d'orientation sur l'éducation. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>
- Peillon, V. (2013). Fiche pédagogique : la réforme de la formation des enseignants. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/fiche_pedagogique.pdf
- Pochard, M. (2008). Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Recuperado de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000061.pdf>
- UNESCO. (2014). Formación de docentes. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ARGENTINA

TIBURCIO MORENO OLIVOS

Esta ponencia se deriva del proyecto de investigación «La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado», coordinado por la Dra. Patricia Ducoing y financiado por la UNAM como proyecto PAPIITDGAPA-IN402712. En el marco del proyecto mencionado, el autor de esta ponencia fue responsable del caso: La educación secundaria en Argentina, de ahí nuestro interés por abordar un elemento de la investigación realizada: la formación de los docentes de secundaria en el país sudamericano.

El estudio de la secundaria es un tema fundamental en todos los países del mundo, pero particularmente en la región Latinoamericana por el profundo significado que tienen los planteamientos acerca de su obligatoriedad y permanencia, contemplados en las reformas educativas de las últimas dos décadas; lo cual contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas, justas y democráticas. Las reformas impulsadas en varios países de la región y la definición de nuevos marcos legales que apuntan a la obligatoriedad de la secundaria como parte de la educación básica, abren oportunidades interesantes para producir transformaciones, pero este cambio no transcurre de forma tersa sino que conlleva diversas problemáticas (Ducoing, 2012; Moreno, 2007).

En reiteradas ocasiones se ha afirmado que cualquier reforma educativa finalmente se juega en manos de los profesores, lo que significa que en la práctica ellos pueden apoyar e impulsar una reforma o bien traicionarla. Nadie puede negar la importancia de una formación sólida y amplia que promueva la profesionalidad de los docentes, toda vez que no habrá desarrollo de la escuela sin desarrollo del profesorado.

Introducción

El sistema educativo argentino cuenta con un Instituto Nacional de Formación Docente, el cual tiene entre sus objetivos impulsar la articulación entre el sistema de formación y los otros niveles educativos. Para ello se diseñan planes de trabajo que ofrecen oportunidades de formación entre los docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y los maestros de las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman, integrando diferentes modalidades en servicio, que atienden las necesidades pedagógicas de las escuelas.

Aunque existen avances importantes en la capacitación del profesorado de secundaria, se reconoce que el sistema de formación docente presenta serios problemas, entre los cuales se

encuentran: necesidad de organizar, planificar y fortalecer la gestión del sistema de formación docente; debilidades en la organización y dinámica de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD); políticas que no consideran el perfil ni las necesidades de los alumnos de las carreras de docencia. Para superar los problemas señalados, se proponen acciones dirigidas al sistema de formación docente, tales como: fortalecer la cohesión e integración del sistema; potenciar la planificación, gestión y desarrollo del sistema; mejorar el funcionamiento de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo de los futuros docentes; generar políticas de estímulo a los estudiantes de carreras docentes, que consideren sus necesidades y perfiles.

La formación continua es una actividad articulada con la práctica docente, la cual responde a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contempla la multiplicidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas pedagógicos que surgen en diversos contextos laborales.

En Argentina a partir del 2007, se implementó un programa de acompañamiento a los docentes noveles, constituyéndose en una de las funciones del sistema formador de Argentina. La idea básica que sirve como detonador de esta iniciativa es que en los primeros desempeños profesionales tiene lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferencia de las experiencias adquiridas en la formación inicial. De ahí la importancia de prestar atención y apoyo a los maestros noveles para asegurar que sus primeras experiencias docentes sean positivas y enriquecedoras.

Formación del profesorado

En Argentina la formación de los maestros de educación secundaria está a cargo de los institutos superiores de formación docente (ISFD), que abarcan tanto las escuelas normales de nivel superior como los ISFD que dependen de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires. También existe un Instituto Nacional de Formación Docente que se ocupa de promover políticas nacionales de formación inicial y continua de los docentes (El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006: art. 76). Este Instituto representa un importante logro porque articula las acciones federales con las provinciales para que el desarrollo y dinamismo de la formación docente incidan en la mejora general del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2013a). Algunas universidades públicas (de reciente creación) del país también se ocupan de la formación del profesorado de secundaria.

En los últimos años se creó el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución N° 23/07a), que ofrece un marco para el diseño y la implementación de políticas públicas en este ámbito. Se trató de un proceso participativo que incluyó a las gestiones jurisdiccionales de educación superior, los

equipos directivos y docentes, y a representantes de los gremios magisteriales (Resolución N° 24/07b).

También existen los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, que contienen tres niveles de desarrollo curricular: 1) la regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo; 2) la definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares y; 3) la definición institucional, elaborada por los institutos de formación docente, que establece las propuestas y acciones de concreción local, considerando las necesidades y posibilidades del contexto específico (Resolución N° 24/07b).

La carrera de profesor de secundaria cubre un mínimo de 2.600 horas durante cuatro años de estudios de educación superior. Se requiere contar con título de nivel medio (equivalente al bachillerato) para poder estudiar una titulación docente, muchas jurisdicciones exigen también para el ingreso: a) examen psicofísico que valora el estado de salud para el ejercicio de la docencia y b) asistir a un curso inicial o propedéutico, no selectivo (Resolución N° 24/07b).

La capacitación del profesorado de secundaria se ajusta a lo establecido en el plan nacional de educación obligatoria. Desde este referente se implementan diferentes acciones como promover en los maestros la reflexión de su propia práctica, enriquecer su formación teórica, desarrollar equipos de trabajo y redes de formación horizontales. También procura mejorar la capacidad de planificación y gestión de los equipos técnicos jurisdiccionales y de los distintos integrantes de las escuelas secundarias. En definitiva, todas estas iniciativas buscan fortalecer la formación de los diversos actores que conforman el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2013b).

Entre los programas de formación docente, se encuentran: *formación de directores*, busca reflexionar sobre las condiciones y desafíos que representa la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en la particularidad de los diversos contextos de escolaridad; *formación de tutores y facilitadores pedagógicos*, dirigido a fortalecer la tarea de estos actores a partir de la profundización teórica, el análisis e intercambio de experiencias entre colegas y la reflexión sobre la práctica; *programa virtual de formación docente continua. «Explora» las ciencias en el mundo contemporáneo*, se trata de una propuesta de actualización disciplinar basada en material multimedia digital e impreso, dirigido a equipos docentes de escuelas secundarias; *asistencia integral para el uso crítico de las TIC en las prácticas escolares*, se plantea que la desigualdad de oportunidades para interactuar con la tecnología impacta la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, la integración de las TIC involucra aspectos económicos, técnicos, políticos, pedagógicos y culturales (Ministerio de Educación, 2013b).

Por otro lado, tenemos que el 77% de los docentes ha accedido al nivel superior completo o más, muy por encima del 66% registrado en 1994. Por su parte, tres de cada cuatro docentes de educación básica, proporción similar a la de 1994, poseen formación pedagógica, sobre todo aquellos que trabajan en los niveles inicial y primaria/EGB 1 y 2 (DINIECE, 2010:18).

Argentina cuenta con un elevado número de docentes con estudios superiores que rebasa 90% en todos los niveles de enseñanza y sectores de gestión. Estos altos niveles de titulación y la tendencia a su incremento se observan también en cuanto a la formación pedagógica (DINIECE, 2007:13).

En el año 2004, más de 90% de los docentes tenía estudios superiores, ya sean de carácter terciario o universitario. Existen, sin embargo, pequeñas diferencias al respecto entre los que enseñan en los distintos niveles educativos y sectores de gestión. La casi totalidad de los docentes de nivel inicial (97%) cuenta con este tipo de estudios, mientras que el porcentaje es algo menor entre los que dictan clases en primaria y/o en el nivel medio (92 y 90% respectivamente). Existen también leves diferencias a favor del sector estatal en los niveles inicial y primaria, mientras que en el nivel medio ocurre lo contrario, hay mayor titulación en los docentes que trabajan en establecimientos de gestión privada (DINIECE, 2007:13). Si se comparan los dos censos docentes (1994 y 2004), se advierte una notable mejora, dado que en todos los niveles y sectores de gestión aumentó significativamente el número de docentes que tiene estudios superiores completos. El mayor incremento de docentes titulados se presenta en primaria (DINIECE, 2007:13).

Cabe aclarar que este incremento de los años de escolaridad del personal docente está en consonancia con la evolución de la escolaridad media de la población. Sin embargo, en los primeros este incremento es significativamente superior (DINIECE, 2007:14).

Este notable aumento de la titulación docente puede atribuirse a que ingresaron nuevos y jóvenes docentes, en su mayoría egresados de instituciones de nivel superior y a que, al menos una parte de los que en 1994 señalaban estar cursando una carrera, ya la completaron. Pudo influir, además, el retiro de maestros de primaria que habían obtenido su título docente antes de 1969 en las llamadas escuelas secundarias normales (DINIECE, 2007:14).

En correlato con lo expuesto, puede afirmarse que existe una asociación inversa entre antigüedad docente y posesión de título de nivel superior, es decir, hay mayor probabilidad de que los nuevos docentes que ingresan al sistema tengan título superior. Sin embargo, entre los noveles (hasta 5 años de antigüedad), el porcentaje de titulados es algo menor, especialmente en los niveles inicial y primario del sector privado. Al parecer, en algunas escuelas privadas hay mayor flexibilidad para el ingreso de jóvenes docentes que aún no han concluido sus estudios superiores (DINIECE, 2007:14).

Por otra parte, un aspecto que reviste especial relevancia es que un grupo importante de docentes culminó estudios universitarios: algo más de 10% de los que se desempeñan en primaria y casi 40% de los de nivel medio se encuentran en esta situación. Si se analiza la evolución en el tiempo, se destaca un aumento de la participación de graduados universitarios en las escuelas de nivel medio, especialmente en las de gestión privada (DINIECE, 2007:15).

Las normas que rigen el ingreso a la docencia en los distintos niveles de enseñanza de los sistemas educativos de cada jurisdicción, priorizan el título docente sobre los demás, al asignar mayor

puntaje a los docentes que cuentan con este requisito. Sin embargo también contemplan, para casos especiales, el ingreso de personas sin formación pedagógica (DINIECE, 2007:15).

En cuanto a la formación del profesorado de secundaria tenemos que “en la Argentina, los profesores de enseñanza media se forman actualmente o bien en los profesorados universitarios o en los terciarios. Ambas vías de preparación conviven sin cruzarse, aunque en las escuelas se encuentran representantes de uno u otro ámbito. Si bien el porcentaje de docentes de nivel medio formado en los institutos es mayor que el que proviene de las universidades, la tendencia parece ir en aumento a favor de éstas últimas. Datos recientes indican que en la Ciudad Buenos Aires, el 25% de los profesores de secundaria proviene de la universidad” (Alliaud, 2012:119).

Para aclarar un poco más este punto, encontramos que existen dos vías de formación: *universitaria* (se estudia en la universidad) y *terciaria* (se estudia en los Institutos Superiores de Formación Docente, también llamados profesorados), cada una de estas vías tiene sus propias características, mientras que en las universidades la formación docente constituye un tramo que se cursa hacia el final, ya sea en la licenciatura o en el conjunto de materias comunes, en los institutos superiores representa el núcleo articulador de la formación profesional (Alliaud, 2012).

Los dos modelos de formación mencionados presentan ventajas y desventajas, centradas, en el caso de la formación universitaria, en la investigación como un exigencia para mantener la excelencia académica, y en el caso de la formación terciaria, en la formación profesional, con acento en la preparación pedagógica y las prácticas de enseñanza. Se reconoce también la presencia de *modelos mixtos* de formación el profesorado, una preocupación de las universidades nuevas, orientadas hacia la formación de profesores, antes que de las universidades más antiguas donde ese interés parece no existir (Alliaud, 2012).

En la actualidad, de acuerdo a la información del censo de 2004, la casi totalidad de los maestros y profesores de inicial y de primaria tienen formación específica para enseñar. En el caso del nivel medio también está muy difundida, más de 80% de docentes cuenta con formación pedagógica.

Si bien la formación pedagógica es mayoritaria en todos los niveles y sectores de gestión, se advierte que en el sector estatal hay, en promedio, una presencia ligeramente mayor de docentes formados para enseñar que en el sector privado.

Además, la formación pedagógica también está altamente difundida entre los docentes con credenciales universitarias: la casi totalidad de estos docentes de primaria y el 70% de los que trabajan en secundaria cuenta con dicha formación (DINIECE, 2007:15).

Por otra parte, aun cuando ha habido avances importantes en la capacitación del profesorado de secundaria, se reconoce que el sistema de formación docente presenta serios problemas como: necesidad de organizar, planificar y fortalecer la gestión del sistema de formación docente; debilidades

en la organización y dinámica de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD); políticas que no consideran el perfil ni las necesidades de los alumnos de las carreras de docencia.

Para superar las carencias antes mencionadas, se proponen acciones dirigidas al sistema de formación docente, tales como: fortalecer la cohesión e integración del sistema; potenciar la planificación, gestión y desarrollo del sistema; mejorar el funcionamiento de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo de los futuros docentes; generar políticas de estímulo a los estudiantes de carreras docentes, que consideren sus necesidades y perfiles.

El desarrollo curricular previsto para la formación docente inicial, comprende la actualización, integración y mejora de los planes de estudio; la gestión del desarrollo y evaluación curricular, así como la renovación de los dispositivos de formación docente. Entre los problemas identificados se encuentra una fragmentación y escasa articulación en el diseño de los planes de estudio; insuficiente desarrollo de la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas y, la necesidad de investigación y experimentación pedagógica para mejorar las prácticas docentes.

Algunas iniciativas propuestas para superar esas limitaciones consisten en: establecer acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la formación general y específica; el desarrollo de modalidades formativas que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza, así como el seguimiento y monitoreo del currículo; el fortalecimiento de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras.

Por su parte, Alliaud (2012:121) identifica algunos puntos a considerar en la formación de los docentes de nivel medio: 1) la formación disciplinar versus la formación pedagógica; 2) el énfasis puesto en la producción o reproducción del saber y los conocimientos que le dan sustento; 3) la formación académica «pura» y la orientada hacia el ámbito laboral (las escuelas) y; 4) la heterogeneidad y desarticulación existente entre propuestas formativas de nivel superior, que bien podrían llegar a enriquecerse o retroalimentarse mutuamente.

Finalmente, cabe mencionar que tanto las titulaciones como las cargas horarias y la duración de las carreras varían considerablemente entre las distintas situaciones que forman docentes para el nivel medio.

Formación continua y desarrollo profesional

La formación continua es una actividad articulada con la práctica docente, la cual responde a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contempla la multiplicidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas pedagógicos que surgen en diversos contextos laborales. Algunos de los problemas identificados en este campo son la fragmentación y el bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional; y la necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los ISFD. Las estrategias que se

proponen para superar tales problemas apuntan al desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayor profesionalidad y atiendan las necesidades, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas y; el desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y la renovación pedagógica de la formación de formadores.

Como ya se mencionó antes, el sistema educativo argentino cuenta con un Instituto Nacional de Formación Docente, el cual tiene entre sus objetivos impulsar la articulación entre el sistema formador y los otros niveles educativos. Para ello se diseñan planes de trabajo que ofrecen oportunidades de formación entre los docentes de los ISFD y los maestros de las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman, integrando diferentes modalidades en servicio, que atienden las necesidades pedagógicas de las escuelas (Ministerio de Educación, 2013c).

El desarrollo profesional docente asume las responsabilidades que el sistema formador tiene con maestros, desde una dimensión política y social de la formación docente. Las acciones emprendidas en este ámbito son: brindar capacitación continua a equipos directivos de los ISFD; capacitar a formadores y directivos para fortalecer el uso pedagógico de las TIC; dar continuidad a las acciones de formación de formadores a través de estudios de postgrado; fortalecer las acciones de acompañamiento pedagógico a docentes noveles; ofrecer formación continua en servicio tanto para los formadores como para los docentes de los distintos niveles para los que forman; implementar un programa de visitas al exterior para directivos y formadores con el fin de conocer experiencias profesionales de otros países y; desarrollar la red de centros de actualización e innovación educativa (Ministerio de Educación, 2013c).

Acompañamiento a docentes noveles

A partir del 2007, se puso en marcha un programa de acompañamiento a los docentes noveles, constituyéndose en una de las funciones del sistema formador de Argentina (Resolución N° 24/07c). Los institutos superiores de formación docente (ISFD) elegidos por las provincias desarrollan un conjunto de actividades dirigidas a los nuevos docentes. La idea básica que sirve como detonador de esta iniciativa es que en los primeros desempeños profesionales tiene lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferencia de las experiencias adquiridas en la formación inicial (Ministerio de Educación, 2013c). De ahí la importancia de prestar atención y apoyo a los maestros noveles para asegurar que sus primeras experiencias docentes sean positivas y enriquecedoras.

Las provincias interesadas en este programa eligen a las instituciones formadoras ubicadas en zonas donde existe gran movilidad de docentes y amplia presencia de profesores principiantes. Por su parte, los ISFD elegidos para implementar el acompañamiento conforman un equipo institucional integrado por un director de escuela y formadores del campo de la práctica, de las didácticas

especiales y de las disciplinas pedagógicas. De esta manera, el acompañamiento a los noveles promueve el fortalecimiento de la relación entre los institutos formadores y las escuelas.

Este programa de acompañamiento busca estrechar vínculos de las instituciones formadoras con las necesidades pedagógicas de los sistemas educativos locales, para facilitar que los docentes principiantes puedan: analizar las particularidades del aula; construir junto a sus colegas noveles preguntas y alternativas de acción; reconocer las implicaciones que tienen las condiciones de vida de sus alumnos en la propia visión de la profesión; comprometerse con el mejoramiento educativo de la comunidad y con la escuela donde laboran; replantear la relación teoría-práctica y; propiciar que las instituciones formadoras afinen su conocimiento de las condiciones de trabajo docente y de los primeros desafíos de la práctica profesional, para de este modo enriquecer la formación inicial (Ministerio de Educación, 2013c).

Esto es importante porque hoy en día sabemos que los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos (Barber y Moursehd, 2008; Moreno, 2013).

Conclusiones

En esta ponencia hemos abordado el tema de la formación de los docentes de educación media en Argentina, centrando la atención en tres componentes: 1) formación del profesorado; 2) formación continua y desarrollo profesional y; c) acompañamiento a docentes noveles. Sin duda se trata de un tema neurálgico toda vez que la formación ha demostrado ser una estrategia efectiva para lograr la mejora de la educación, en este caso la educación secundaria. Hemos hecho referencia a las diversas problemáticas que atañen a la formación de los profesores de educación media, así como las distintas acciones y programas que la autoridad competente ha puesto en marcha para atender tales dificultades.

Para concluir resulta necesario establecer la distinción entre *formación* y *desarrollo profesional* del profesorado, toda vez que en este trabajo hemos hecho referencia a ambos términos. “A menudo empleamos el concepto de formación y el de desarrollo profesional como sinónimos. Y a veces se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Si aceptáramos tal similitud, estaríamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy restrictiva, ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Y no es cierto que el desarrollo profesional del profesorado se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino que es todo eso y mucho más, ya que hay que enmarcarlo, o sumarle, una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) que permite o impide el desarrollo de una carrera docente” (Imbernón, 2002:18).

Referencias

- Alliaud, A. (2012). La formación de los docentes, en: Romero, C. (Comp.). Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores, primera reimpresión, Buenos Aires: Novedades educativas, 117-136.
- Barber, M. & Moursehd, M. (2008). Cómo hicieron los mejores sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documento PREAL, 41.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2010). Una mirada sobre la escuela III. 40 indicadores sobre el sistema educativo, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2007). El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004, Documentos DINIECE, núm. 4, Diciembre, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ducoing, P. (2012). La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado, Ciudad de México-IISUE-UNAM.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica, *Educación*, vol. 30, 15-25.
- Ministerio de Educación. (2013a). Fortalecimiento de la Formación Docente. Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=22
- Ministerio de Educación. (2013b). Educación Secundaria. Capacitación docente. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/edmedia_cap.html
- Ministerio de Educación. (2013c). Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/infed/desarrollo-profesional-docente/>
- Moreno, T. (2013). Si los buenos profesores no nacen se hacen. Entonces ¿por qué nos hacemos... los desentendidos de su formación?, *Revista Tópicos Educativos*, núm. 1. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Brasil. 26-54. Recuperado de <http://www.revista.ufpe.br/topicoseducacionais/index.php/topicoseducacionais/issue/view/3/showToc>
- Moreno, T. (2007). La evaluación de los alumnos en educación secundaria, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Resolución N° 23/07^a. Argentina. 7 noviembre de 2007. 1p. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/23-07.pdf>
- Resolución N° 24/07^b. Argentina. 7 noviembre de 2007. 3p. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf>

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LATINOAMÉRICA Y EUROPA. EL CASO DE BRASIL

ILEANA ROJAS MORENO

Introducción

Para situar la formación docente en el este país habremos de contextualizarla en el entretejido de la configuración sociohistórica del propio sistema educativo brasileño. Aquí el precedente clave fue la hibridación de las prácticas de enseñanzas locales con el esquema europeo de educación que introdujeron los portugueses al territorio colonizado, principalmente a partir de la acción evangelizadora de los misioneros jesuitas desarrollada desde la segunda mitad del siglo XVI y durante poco más de doscientos años. Posteriormente, al oficializarse la implantación de la educación pública influida desde luego por diversas innovaciones europeas, los servicios educativos se expandieron gradualmente con la apertura de academias, escuelas e instituciones de enseñanza, sobre todo en las ciudades importantes de este país. Por otra parte, los movimientos independentistas y reformistas para el establecimiento de gobiernos desligados de la Corona Portuguesa enmarcaron la caótica situación del sistema educativo, así como la pobreza de sus resultados respecto de la persistencia de las condiciones de analfabetismo y atraso educativo en todo el país. Ya durante el siglo XX y en medio de un complejo panorama de cambios políticos, demográficos y socioeconómicos, la consolidación del sistema educativo brasileño se vio atravesada por políticas educativas reformistas para establecer la obligatoriedad y la integración-unificación de la enseñanza básica, media y media terminal. De hecho, durante las décadas de los años ochenta y noventa se pusieron en marcha diversas estrategias gubernamentales a fin de lograr la universalización del acceso a la educación básica obligatoria, lo mismo que la expansión de la educación media, teniendo como dispositivo fundamental la promulgación en 1996 de la Ley 9394 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). En lo que va del siglo XXI y con las redes sociopolíticas nacionales, regionales e internacionales establecidas en la sociedad mundial como soporte y telón de fondo, el Estado brasileño a través del ejercicio gubernamental del Ministerio Da Educação e Cultura (MEC), se ha comprometido a impulsar una educación de calidad y consolidar una organización sistémica de la educación, todo ello concretado a través de la puesta en marcha de estrategias de acción integradas a los planes y políticas públicas nacionales (MEC, 1997, 2000, 2002, 2008, 2012, 2013, 2015a, 2015b). Lo anterior a través de la búsqueda y el establecimiento de acuerdos derivados de negociaciones para la obtención de espacios y financiamientos para todos los niveles que componen el actual sistema educativo (Anexo 1: Cuadro de estructura y organización de niveles del Sistema Educativo Brasileño) (Rojas, 2016).

Contenido

En el abordaje sobre los procesos de institucionalización de la formación de docentes es importante situar como referente histórico la emergencia de la escuela moderna en Europa y la influencia de estos procesos en la región latinoamericana. Desde este encuadre es posible observar que a lo largo del siglo XIX tuvo lugar la fundación del conjunto de escuelas normales, proceso que gradualmente configuró esta tradición formativa. En lo que concierne a la educación secundaria, este nivel comenzó a tomar forma a principios del siglo XX, dado que fue hasta ese entonces cuando los gobiernos de algunos de los países más desarrollados de la región (México y Argentina) reconocieron la necesidad de una preparación ad hoc para la docencia en todos los niveles educativos y en particular para el nivel correspondiente a la etapa básica.

Cabe señalar que el avance en este conjunto de tareas fue lento. De acuerdo con Dussel (2010), las primeras experiencias brasileñas sobre la formación inicial básica estuvieron ligadas al establecimiento de las primeras escuelas normales lancasterianas y la impartición de cursos especializados de dos o tres años de duración derivados de disciplinas de corte humanista. Fue este el marco para el establecimiento y desarrollo de cinco grupos de instituciones que ofrecieron este tipo de preparación académica: 1) escuelas normales, 2) escuelas de altos estudios, 3) universidades, 4) institutos de estudios superiores, y, 5) centros educativos. En lo que respecta a la formación docente para los niveles secundario, medio y superior, y de manera similar a las formas como este rubro se atendía en otros lugares del mundo, los profesores de escuelas brasileñas de estos niveles pertenecían a estratos sociales privilegiados y ejercían alguna de las profesiones liberales (abogados, médicos o ingenieros). No fue sino hasta la década de los años treinta del siglo XX cuando se inició el establecimiento de los Institutos Normales Superiores claramente apegados a la tradición del “principio del isomorfismo”, según la cual la formación docente tendría que contar con una especialización disciplinaria y un título con una denominación equivalente a la materia que se pretendía enseñar.

Siguiendo con la autora, hacia la segunda mitad del siglo XX la formación docente se enfocó en el modelo de funcionario del Estado y de corte meramente burocrático. Su orientación estuvo basada en perfiles modélicos sobre la formación docente inspirados en los casos de Francia (funcionario del Estado) y Estados Unidos de Norteamérica (profesional de la enseñanza). Durante el último cuarto de siglo y en forma gradual se pusieron en marcha diversas estrategias para la profesionalización de la docencia, situación que dio lugar a complejos sistemas híbridos, en algunos casos con notables deficiencias académicas y laborales debidas principalmente a la ausencia de políticas públicas encaminadas a superar el desfase entre las condiciones regionales de crónico atraso académico-laboral y las cambiantes exigencias del panorama internacional.

En una visión de conjunto, en la orientación formativa configurada a lo largo de poco más de dos siglos se han asentado como rasgos característicos, entre otros, el afianzamiento burocrático, la formación disciplinaria fragmentada así como la escasa vinculación con estudios superiores de

especialización y posgrado. Al paso del tiempo estas condiciones han dado lugar a la conformación de un estrato laboral sui generis. Destacamos aquí algunos elementos de este perfil poblacional (Tenti, 2005): a) edad promedio de 37,7 años; b) dos terceras partes corresponden al sexo femenino; c) poco más de dos terceras partes residen en zonas urbanas; d) poco más de la mitad proviene de hogares de bajos recursos y percibe su posición en la estructura social como media baja; e) un 87 % posee un título de docente expedido por escuela normal o instituto; y, f) un 74 % estudia una carrera superior de dos años de duración.

Actualmente las estrategias de política educativa para la formación de docentes del Estado brasileño se han caracterizado por la implantación de reformas para los diferentes niveles, agrupadas en tres vertientes: a) enlace con las universidades y las instituciones de educación superior mediante convenios y ofertas de modalidades de formación y/o actualización; b) redes institucionales entre ministerios gubernamentales nacionales e internacionales; y, c) reconsideración de las condiciones laborales y los programas de incentivos. En lo general, la formación docente académicamente institucionalizada se apega a un esquema curricular básico que incluye: a) formación disciplinaria por asignaturas específicas (matemática, historia, geografía, etcétera); b) formación pedagógica general (filosofía, historia, psicología, política educativas); c) didácticas específicas y metodologías de enseñanza; y, d) prácticas de enseñanza (Dussel, 2001).

De hecho durante la pasada década de los años noventa, y dentro del marco legislativo de las leyes promulgadas (LDB/96, PNE/2004) y las reformas impulsadas por los gobiernos posteriores al régimen militar, el anterior sistema nacional brasileño de formación docente gradualmente fue desplazado por el establecimiento de redes sistémicas de formación docente que han buscado articular la formación inicial con la formación permanente (Braslavsky, s/f). Dicho marco legal se conformó a partir de la emisión de los siguientes documentos: a) Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley LDB 9394/1996); b) Decreto 3276/1999, que reglamenta la formación a nivel superior de los profesores para su desempeño en la educación básica; c) Resolución CNE/CP 1/1999, para reglamentar sobre el establecimiento de los Institutos Superiores de Educación; d) Resolución CNE/CP 1/2002, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de educación básica; e) Resolución CNE/CP 2/2002, para reglamentar la duración y la carga horaria de los cursos de licenciatura de formación de profesores de educación básica (OEI-MEC, s.f. a; OEI-MEC, s.f. b).

En breve, la construcción de este encuadre de regulación legal se ha convertido en el dispositivo de la política pública de formación docente, finalmente definida en el Proyecto Estratégico Integrador denominado Profesionalización del Magisterio puesto en marcha por el MEC mediante dos líneas de acción: a) atender la formación inicial y continua de los profesores; y, b) mejorar las condiciones laborales y salariales mediante la mejora de los espacios de trabajo y la implantación de programas de estímulos por cumplimiento de la carrera magisterial. Según lo expresado por las

entidades oficiales, el citado Proyecto se abocará a la obtención de los siguientes objetivos (OIE-MEC, s.f. a): a) redimensionar el papel del profesor para que responda a los nuevos desafíos de la realidad continuada; b) crear un sistema único de formación permanente que incluya formación inicial y continuada; c) apoyar las transformaciones necesarias en las instituciones responsables de la formación de profesores para que la formación ocurra en un contexto favorable; d) implementar nuevas alternativas para la formación, educación a distancia; y, b) transformar los currículos y programas para articular los contenidos con formación pedagógica.

En términos generales, la tendencia de profesionalización de los docentes en el Estado brasileño, perfilada a partir de las políticas públicas de los últimos veinticinco años, ha aglutinado diversos aspectos del complejo panorama educativo, de los cuales resaltamos principalmente los siguientes: a) consolidación de un sistema articulado de formación inicial, b) fortalecimiento de la inserción profesional y la formación en el servicio (formación permanente), c) afianzamiento de un sistema transparente de carrera profesional, d) oficialización de la evaluación docente, y, e) consolidación de un sistema de condiciones adecuadas de trabajo y bienestar. Dada la amplitud de este ensamble de tareas, Brasil enfrenta uno más de los enormes retos que atienden todos los gobiernos actuales más comprometidos con el bienestar social, en términos de diseño e implantación de estrategias que se ocupen cuando menos de la reorganización de las instituciones formadoras, las actualizaciones de índole académico y de la definición curricular para la creación de sistemas de formación vinculados tanto con la formación inicial como con la formación continua de los docentes. Lo anterior sin descuidar el apoyo estatal para el desarrollo de la investigación educativa proclive a la comprensión de los desafíos y la toma de decisiones para desarrollar las estrategias de atención más adecuadas.

En lo que se refiere específicamente a la formación de los docentes de educación fundamental, se destacan características como las siguientes. La formación inicial se imparte en los Institutos Normales Superiores mediante la aplicación de planes de estudios que han sido reformulados y actualizados, preservando las áreas académicas de formación especializada disciplinar, formación pedagógica y cultural y formación para el manejo de innovaciones tecnológicas. De acuerdo con el actual Plan Nacional de Educación, esta formación ha quedado situada en el nivel de licenciatura universitaria y se sustenta en los siguientes principios (OEI-MEC, s.f. b): a) establecer una sólida formación teórica en los contenidos concretos que deban ser enseñados en la educación básica, así como en los específicamente pedagógicos; b) ampliar la formación en cultura general; c) propiciar la actividad docente como núcleo formativo; d) mantener el contacto con la realidad escolar desde el inicio hasta el final del curso, integrando la teoría con la práctica pedagógica; e) desarrollar la investigación como principio formativo; f) alentar el dominio de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, y capacidad para integrarlas a la práctica magisterial; g) desarrollar actitudes de análisis de los temas actuales de la sociedad, de la cultura y de la economía; h) atender

la inclusión de las cuestiones relativas a la educación de los alumnos con necesidades especiales, y de las cuestiones de género y de etnia en los programas de formación; i) favorecer el trabajo colectivo interdisciplinar; j) propiciar la vivencia de formas de gestión democráticas de la enseñanza durante el curso; k) desarrollar actitudes proclives con el compromiso social y político del magisterio; y, l) propiciar el conocimiento y la aplicación de las directrices curriculares nacionales de los niveles y modalidades de educación básica.

Asimismo, el plan curricular a desarrollarse tanto en universidades como en institutos superiores de educación ofrecen las siguientes modalidades formativas acordes con los niveles educativos indicados en el Cuadro del Anexo 1: a) el curso normal superior dirigido a la formación de docentes para la educación infantil y los primeros grados de enseñanza fundamental, así como los cursos para profesionales de educación básica; b) los programas de formación pedagógica para los profesionales que cuenten con diplomas de educación superior y decidan dedicarse a la docencia; y, c) los programas de educación continua para los profesionales de la educación de los diferentes niveles. A este nivel de formación inicial pueden acceder los aspirantes que hayan concluido la enseñanza media o equivalente, previo trámite del proceso de selección. De manera oficial (Resolución CNE/CP 1/2002), la carga horaria de los cursos de formación docente inicial en el nivel de licenciatura es de por lo menos 2,800 horas, distribuidas de la siguiente manera (OEI-MEC, s.f. b): a) 400 de práctica como componente curricular; b) 400 horas de pasantía curricular supervisada a partir del inicio de la segunda mitad del curso; c) 1,800 horas de aula para los contenidos curriculares de índole científico-cultural; y, d) 200 horas para otras actividades académicas, científicas y culturales.

En cuanto a la estructura curricular de la formación docente se han establecido cuatro niveles a cubrir (OEI-MEC, s.f. b): a) el primero correspondiente a una formación básica común, impartida a todos los profesores, sin importar el nivel educativo en el que vayan a desempeñarse; b) en el segundo nivel se imparte una formación común para todos los profesores que interactúen multidisciplinariamente, esto es, de escuelas multigrado y a cargo de todas o casi todas las materias; c) el tercer nivel incluye una formación común a todos los profesores especialistas, la cual los habilita para tratar en forma interdisciplinaria los contenidos curriculares (docencia en los años finales de la enseñanza fundamental y la enseñanza media, Cf. Cuadro de Anexo 1); y, d) el cuarto y último nivel correspondiente a la formación específica, acorde con las etapas del desarrollo y/o las materias a enseñar. A la conclusión de los estudios y de acuerdo con los niveles indicados en el Anexo 1, los títulos oficiales expedidos son los de Educación primaria (grados I-IV), Educación primaria (grados V-VIII), y Educación primaria y secundaria. En el caso de los profesores de educación secundaria es obligatorio realizar además un curso de nivel superior para obtener el diploma de profesor, previa demostración del dominio del área de especialización elegida, además de materias didácticas. La distribución oficial de los estudios es como sigue: a) Nivel de estudios de normal superior destinado a la formación de profesores para educación infantil, así como a la formación de profesores para los

años iniciales de la enseñanza fundamental; y, b) Licenciaturas para la formación de profesores de los años finales de la enseñanza fundamental y la enseñanza media. En cuanto a la formación de profesores de las áreas técnicas se aplican dos esquemas: a) el Esquema I está destinado a los profesores que cuentan con un diploma de educación superior relacionado con el área de especialidad docente pero que está condicionado a complementarlo con una formación en metodología didáctica; y, b) el Esquema II ofrece diplomados en educación secundaria técnica vinculados con el área de especialización del certificado, pero que requieren de completar cursos relativos al área y cursos de formación en metodología didáctica.

En lo que se refiere a los docentes en ejercicio se aplica el Programa descentralizado conocido como PROFORMAÇÃO, el cual brinda la oportunidad de actualización y regularización de todos aquellos docentes cuya formación es aún insuficiente. Las disposiciones gubernamentales han procurado que la cobertura de esta estrategia incluya municipios y estados de todo el territorio brasileño. En relación con el soporte económico, el incremento salarial tiene como recurso en FUNDEF y el sistema de incentivos a partir de la evaluación de formación y desempeño de la carrera magisterial.

Conviene también destacar el tema de la incorporación del modelo por competencias en la definición de perfiles docentes traducidos a modo de orientaciones de índole curricular, así como en la formulación de proyectos de gestión e intervención en la práctica educativa. En este contexto y desde la perspectiva oficial, tanto las estrategias como los programas de formación inicial y continua habrán de asegurar las condiciones que posibiliten el desarrollo de las competencias indicadas a continuación (OEI-MEC, s.f. b): a) tener como guía de acción los principios de una ética democrática; b) comprender el contexto y las relaciones en las que está inmersa la práctica educativa; c) orientar las decisiones metodológicas y didácticas por principios éticos y epistemológicos; d) desarrollar la capacidad de analizar las situaciones interpersonales en las que estén inmersos los docentes; e) investigar el contexto educativo y tomar la práctica educativa como objeto de reflexión; f) gestionar una práctica educativa que tome en cuenta las características de los alumnos y de la comunidad; g) desarrollar la capacidad de comprender el proceso de aprendizaje de los alumnos; h) diseñar propuestas didácticas que promuevan y potencien el aprendizaje; i) utilizar diferentes modos de organizar el tiempo y el espacio del aula; j) manejar distintas estrategias de comunicación; k) utilizar diferentes materiales y recursos didácticos; l) aplicar diversas estrategias de evaluación; m) propiciar el establecimiento de relaciones de colaboración con los padres; y, n) proponer y realizar proyectos personales de estudio y de trabajo.

Conclusión

Para finalizar esta exposición nos interesa destacar brevemente dos de las cuestiones álgidas que forman parte de los grandes retos para el sistema educativo brasileño, y en particular para la formación docente, de cara a un futuro inmediato. La primera corresponde al desafío de lograr la unificación de los servicios en términos de brindar una oferta académica más homogénea y mejor

reglamentada para contrarrestar los problemas de atraso, deserción escolar, pobreza académica y personal con preparación insuficiente. La segunda se refiere al desafío de enfrentar con bases consistentes y estrategias adecuadas las demandas de innovación tecnológica y las exigencias definidas en las agendas de políticas educativas internacionales.

Por otra parte, un acotamiento obligado del tema para perfilar este panorama deja para otro momento la investigación sobre aspectos como las condiciones del servicio docente en cuanto al acceso al mercado laboral, la reglamentación estatutaria, la trayectoria profesional, los salarios y las organizaciones sindicales reconocidas oficialmente.

Referencias

- Braslavsky, C. (s.f.). "Capítulo 1. La formación de docentes en el contexto internacional. 1.3 Contexto Latinoamericano. Brasil". En Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente, 49-54. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf
- Dussel, I. (2001). "La formación de docentes para la escuela secundaria en América Latina: perspectivas comparadas". En Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas. 10-22. Uruguay: OEI/UNESCO.
- Ministério da Educação e do Desport y Secretaria de Educação. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução a os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. Ministério da Educação (MEC) y Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Ministério da Educação. (2000). Plano Nacional de Educação. Brasil. Recuperado de: <http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>
- Ministério da Educação. (2002). Referenciais para Formação de Professores. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>
- Ministerio de Educación. (2008). Informe Nacional de Brasil. El desarrollo de la educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_sp.pdf
- Ministério da Educação. (2012). Indagações sobre currículo. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Recuperado de <http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>
- Ministério da Educação. (2013). Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, Brasília, Ministério da Educação (MEC) y Secretaria de Educação Básica, Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192
- Ministério Da Educação (2015a). Recuperado de: <http://www.mec.gov.br/>

- Ministério Da Educação. (2015b). Guia PNLD 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental. Brasil: MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>
- OEI-MEC. (s.f. a). Informe Iberoamericano sobre educación continua de docentes. Brasil. Recuperado de <http://www.oei.es/webdocente/brasil.htm>
- OEI-MEC. (s.f. b). Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica. Brasil. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/brasil/informe_docentes.pdf
- Rojas Moreno, I. (2016). “La Educación Secundaria en Brasil”. En: Ducoing Watty, P. (Coord), La educación secundaria en el mundo. El mundo de la educación secundaria. México: UNAM/IISUE (en prensa).
- Tenti Fanfani, E. (2005). Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Fundación OSDE/IIEP/UNESCO.

ANEXO 1: CUADRO DE ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

PROGRAMA GENERAL	DEFINICIÓN ESPECÍFICA	DENOMINACIÓN INTERNACIONAL	GRADOS (AÑOS)	EDAD IDEAL	MATRÍCULA (2011)	AUTORIDAD RESPONSABLE
EDUCACIÓN BÁSICA	NIVEL INFANTIL Educación infantil. (maternal, pre-escolar)	Educación inicial (maternal)	4 años	0-3 años	1,827,942	Municipio
		Pre-escolar	2 años	4-5 años	6,588,153	
	NIVEL FUNDAMENTAL (Años iniciales/Años finales) Educación primaria obligatoria	Educación Primaria	1° grado	6-10 años	19,538,600	Municipio Estado
			2° grado			
			3° grado			
			4° grado			
			5° grado			
	Educación secundaria obligatoria	Educación Secundaria Básica	6° grado	11-14 años	15,944,063	Municipio Estado
			7° grado			
			8° grado			
			9° grado			
	NIVEL SECUNDARIO Educ. Secundaria	Educación Secundaria Superior	1° grado	15-17 años	9,906,820	Estado
			2° grado			
3° grado						
Educación Vocacional y Tecnológica	Educación Secundaria Superior	1° curso	15-17 años	844,790	Estado	
		2° curso				
		3° curso				
Educación de jóvenes y adultos	Niveles Fundamen-tal (educ. primaria) y Secundario (educ. secundaria básica)			15 o más	4,865,629	Estado
	Nivel Medio (educ. secundaria superior)			18 o más	1,950,662	Estado
Educación Especial	Transversal a Educación Infantil, Enseñanza Funda-mental, Educación secundaria, EJA, Educ. Profesional y Tecnológica.				900,624	Municipio Estado
TOTAL DE MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA					62,367,283	
EDUCACIÓN SUPERIOR	Secuencial	Cursos secuenciales (específicos)	1,600 horas	18 o más	62,927	Gobierno Federal
		Cursos complementarios	Variable		8,760	

	Graduación	Bachillerato	2,400 horas	5,236,646	
		Licenciatura	2,800 horas		
		Tecnológico	1,600 horas		
		Bachillerato, Licenciatura y Tecnológico a distancia	Idem		
	Posgrado	Maestría	2 años	91,111	
		Doctorado	2 años	66,572	
		Especialización	3 años	10,798	
		Certificado de Especialización	360 horas	No disponible	
TOTAL DE MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR				5,884,020	

Fuente: MEC/UNESCO/Inep, Censo Escolar 2011.