



LA FORMACIÓN DOCENTE EN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA: LOS CASOS DE BRASIL, COSTA RICA Y PERÚ

Nombre del Coordinador: **Tiburcio Moreno Olivos**
Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

NOTAS SOBRE RASGOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BRASIL

Ileana Rojas Moreno
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE SECUNDARIA EN COSTA RICA: UNA AGENDA PENDIENTE

Laura Rodríguez Del Castillo
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL PERÚ

Jerson Chuquilin Cubas
Universidad Pedagógica Nacional 291

Área Temática A. 8): Procesos de formación.

Línea temática 2: Políticas y programas de formación: currículum, evaluación y tutoría.

Resumen general del simposio: Actualmente, la formación y el desempeño docentes tienen un reconocimiento internacional en tanto elementos fundamentales del funcionamiento de los sistemas educativos, en concreto en el marco de políticas educativas nacionales, regionales e internacionales en torno a la formación inicial y permanente de estos profesionales. De hecho, la formación inicial está considerada como un rubro definitorio de políticas educativas atentas a la trayectoria académica de los docentes. En el panorama internacional, el caso de Brasil atrae la atención por los resultados académicos en este rubro obtenidos en las últimas décadas.

Para el caso de Costa Rica se presenta un panorama sobre los factores que influyen en la formación de profesores de secundaria, la exposición no pretende ser exhaustiva en considerar las diferentes etapas, propuestas y momentos históricos por los que ha transitado la formación docente; sino que se ha optado por una revisión y análisis de algunas de las iniciativas de orden académico-institucional, político y educativas, en las que el país centra en la actualidad, sus esfuerzos para redireccionar, no solo la perspectiva en la que se ha de sustentar la formación docente, si no también, los criterios de orden institucional que han entorpecido la construcción de una propuesta de formación, capacitación y actualización, acorde a las necesidades educativas de cada nivel educativo que conforman la educación obligatoria.

En Perú la formación inicial del profesorado está experimentando cambios estructurales en las dos últimas décadas. Se analiza de modo preliminar dos aspectos que reflejan dichas transformaciones: la estructura administrativa y académica de las instituciones de formación docente, que terminan por configurar un modelo de gobernanza neoliberal, y la estructura del plan de estudios de la Carrera Profesional de Educación Secundaria en la Especialidad de Ciencias Sociales, con especial énfasis en la caracterización de las estructuras de formación predominantes.

Palabras clave: Formación de profesores, currículo, política educativa, educación secundaria, formación docente inicial.

Semblanza de los participantes en el simposio

Tiburcio Moreno Olivos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Profesor investigador Titular C en UAM-Cuajimalpa. Departamento de Tecnologías de la Información. Miembro del SNI, del COMIE y de la AFIRSE. Es autor de los libros: *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (2016); *La evaluación de los alumnos en la universidad: un estudio etnográfico* (2010); y ha coordinado 4 libros. Ha publicado 27 capítulos de libro y 60 artículos académicos. Ha impartido conferencias, cursos y talleres de formación docente en México y el extranjero. Sus líneas de investigación: evaluación del aprendizaje, procesos de formación, currículum.

Ileana Rojas Moreno

Licenciada y Maestra en Pedagogía (FFyL-UNAM). Doctora en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN). Profesora Titular “B” tiempo completo (FFyL, UNAM). Investigadora Nacional Nivel 1 del SNI-CONACYT. Líneas de investigación: formación universitaria en educación, educación comparada, educación secundaria, TIC en educación. Coordinadora del Proyecto PAPIIT N° IN 403813 (UNAM). Autora de artículos, capítulos y libros en educación e investigación educativa. Publicaciones recientes: Coeditora del libro *Tecnologías de la información y la Comunicación en Educación Superior. Políticas y usos didácticos* (UNAM, 2018), coautora del artículo “La educación secundaria en el contexto latinoamericano. Consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum” (REMIE, 2017).

Laura Rodríguez del Castillo

Maestra en Pedagogía por la UNAM; docente en la licenciatura de Pedagogía, Técnico Académico Titular “B”, actualmente Coordinadora de Tutorías en la Facultad de Filosofía Letras-UNAM. Miembro de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana y, de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Integrante del equipo de investigación en amplios proyectos interinstitucionales y, coordinado el proyecto *Banco de Información sobre educación básica en México y América Latina*. Ponente en diversos Congresos nacionales e internacionales, sus publicaciones y líneas de investigación se orientan a: educación secundaria; evaluación docente y tutoría universitaria.

JERSON CHUQUILIN CUBAS

Doctor en Pedagogía por la UNAM. Candidato a Investigador Nacional (SNI) y Perfil deseable (PRODEP). Ha recibido becas para estudios de posgrado de la fundación FORD y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México. Trabaja como profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional 291-Tlaxcala. Desarrolla las líneas de investigación: Trabajo y desarrollo profesional docente; gestión y política educativa en educación básica. Entre sus últimas publicaciones destacan: El currículum de educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. La educación secundaria peruana en el marco de la educación básica (capítulo de libro).

TEXTOS DEL SIMPOSIO

NOTAS SOBRE RASGOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BRASIL

Ileana Rojas Moreno

Resumen: Actualmente, la formación y el desempeño docentes tienen un reconocimiento internacional en tanto elementos fundamentales del funcionamiento de los sistemas educativos, en concreto en el marco de políticas educativas nacionales, regionales e internacionales en torno a la formación inicial y permanente de estos profesionales. De hecho, la formación inicial está considerada como un rubro definitorio de políticas educativas atentas a la trayectoria académica de los docentes. En el panorama internacional, el caso de Brasil atrae la atención por los resultados académicos en este rubro obtenidos en las últimas décadas.

En el presente reporte partimos del siguiente cuestionamiento: en el actual panorama socio económico brasileño, entrelazado con las respectivas políticas educativas y frente a las tendencias educativas internacionales, ¿cuáles son los rasgos más representativos de la formación inicial de docentes de educación secundaria? Para responderlo utilizamos la investigación de gabinete sobre la situación actual del país en cuestión, mediante la consulta de fuentes primarias de entidades nacionales (IBGE, MNE), complementada con la información de documentos y bases de datos de organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO). Mediante estos hallazgos ubicamos características, propuestas y tendencias en el encuadre de las políticas educativas brasileñas de las últimas décadas, destacando rasgos de rubros como estructura actual del sistema educativo, marco normativo, propuesta curricular y selección de estudiantes para la formación de los docentes de educación secundaria.

Palabras clave: Política educativa, educación secundaria, formación inicial de docentes

Introducción

Un referente histórico sobre la formación de docentes de educación secundaria fue la emergencia de la escuela moderna en Europa y su influencia en la región latinoamericana durante el período de colonización (siglos XVI-XX). Ahora bien, lo largo del siglo XIX tuvo lugar la fundación del conjunto de escuelas normales que contribuyeron gradualmente en la configuración de esta tradición formativa, aunque en el caso de la educación secundaria no fue sino hasta las primeras décadas del siglo XX cuando los gobiernos de algunos de los países más desarrollados de la región en ese entonces (p. ej., México y Argentina) reconocieron la necesidad de una preparación para la docencia en ese nivel. En la actualidad, el papel del docente adquiere cada vez más el reconocimiento internacional al considerársele como uno de los elementos más importantes en el funcionamiento de los sistemas educativos, contexto que se ha distinguido por el impulso decidido de políticas educativas nacionales, regionales e internacionales para atender la formación inicial y permanente de estos profesionales (p. ej., OCDE, 2012). De hecho, la formación inicial está considerada como el basamento del que habrá de derivarse el diseño del futuro desarrollo profesional, por lo que representa una fase definitoria en la implantación de políticas educativas atentas a la trayectoria académica de los docentes. En el panorama internacional, el caso de Brasil atrae la atención no solo por criterios de situación geográfica, de desarrollo demográfico y de política económica, sino además por los resultados académicos obtenidos en las últimas décadas.

Sobre la formación inicial de docentes

De acuerdo con autores como Tardif (2004) y Vaillant (2013), la categoría de formación inicial de docentes alude a las primeras etapas de la preparación de profesores de los niveles de educación básica y media. Dichas etapas se enfocan a lograr que, en marcos institucionales específicos, los futuros docentes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que, en principio, conformarán su bagaje para la docencia. Sin duda, esta preparación no se ciñe únicamente a la formación institucional para la enseñanza en términos de una actualización científica, pedagógica y didáctica. Sin embargo, se enfatiza esto último toda vez que la actividad docente trasciende el espacio áulico y se vincula con muchos otros ámbitos de participación para el desarrollo de la práctica educativa.

Históricamente, la formación inicial de docentes ha sido impartida por instituciones específicas como las escuelas normales con plantas académicas conformadas por profesionales especializados, y mediante planes de estudio *ad hoc*. En la actualidad los expertos recalcan que, para enriquecer la vida académica de los docentes, la formación inicial asentada en esquemas preuniversitarios tiene que enlazarse necesariamente con la formación permanente y la carrera profesional y/o universitaria en el nivel de educación superior. Bajo esta lógica, el recorrido propuesto robustece la preparación de los docentes no solo para desempeñar profesionalmente las actividades en el aula, sino además para asumir un papel activo en la reconfiguración de un determinado sistema educativo, a partir de un principio rector: la articulación entre la práctica

y la teoría es una constante que define cotidianamente el desempeño profesional de la docencia y su vinculación con la comunidad escolar.

Sistema educativo brasileño y formación inicial de docentes de educación secundaria

En Brasil, el funcionamiento del sistema educativo está reglamentado por la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN, 1996, N° 9394/96), vigente en la actualidad. En el marco de esta normativa oficial, concretamente en el Artículo 32 se garantiza a la población brasileña una escolarización obligatoria a partir de los 6 y hasta los 17 años de edad, con carácter gratuito en las escuelas públicas, comenzando a los 6 años. De manera complementaria y de acuerdo con la Lei N° 11.274 (2006), la totalidad de municipios, estados y el Distrito Federal que conforman la geografía política del territorio brasileño tenían como tiempo límite el año 2010 para cumplir con esta directriz nacional.

En cuanto al sistema educativo brasileño y de acuerdo con la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE/UNESCO, 2011), la educación básica obligatoria abarca el periodo de edad ideal comprendido entre los 4 y los 17 años y por niveles educativos distribuidos de la siguiente manera: preescolar de 4 a 5 años; enseñanza fundamental inicial de 6 a 10 años; enseñanza fundamental final de 11 a 14 años; y, finalmente, el nivel de educación secundaria superior de 15 a 17 años. Posterior a la educación básica obligatoria comienza la educación superior dividida en grados y postgrados, la cual si bien no tiene carácter de obligatoriedad de los niveles precedentes, también es gratuita para la población brasileña (ver Cuadro I).

Por lo que concierne a la formación inicial de los docentes, en los Artículos 62 y 63 de la citada LDBEN están tipificados tanto los cursos de preparación del profesorado ubicados en el nivel superior y mediante planes de estudios de licenciatura, como las instituciones responsables de ofrecer dicha preparación, esto es, las universidades e instituciones de educación superior. En los citados artículos está estipulado que la formación de profesores en Brasil es competencia del Gobierno Federal, aparato responsable a la vez de las entidades educativas que imparten dicha formación.

Cuadro 1: Estructura y organización de niveles del sistema educativo brasileño

PROGRAMA GENERAL	DEFINICIÓN ESPECÍFICA	DENOMINACIÓN INTERNACIONAL	GRADOS (AÑOS)	EDAD IDEAL	AUTORIDAD RESPONSABLE
EDUCACIÓN BÁSICA	NIVEL INFANTIL		4 AÑOS	0-3 AÑOS	MUNICIPIO
		EDUCACIÓN INICIAL (MATERNAL)			
		PRE-ESCOLAR		2 AÑOS	4-5 AÑOS
		EDUCACIÓN INFANTIL (MATERNAL, PRE-ESCOLAR)			
	NIVEL FUNDAMENTAL	EDUCACIÓN PRIMARIA	1º GRADO	6-10 AÑOS	MUNICIPIO
			2º GRADO		ESTADO
	(AÑOS INICIALES/AÑOS FINALES)		3º GRADO		
			4º GRADO		
			5º GRADO		
	EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA	6º GRADO	11-14 AÑOS	MUNICIPIO
			7º GRADO		ESTADO
			8º GRADO		
			9º GRADO		
	NIVEL SECUNDARIO	EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR	1º GRADO	15-17 AÑOS	ESTADO
			2º GRADO		
EDUC. SECUNDARIA		3º GRADO			
EDUCACIÓN VOCACIONAL Y TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR	1º CURSO	15-17 AÑOS	ESTADO	
		2º CURSO			
		3º CURSO			
EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS	NIVELES FUNDAMENTAL (EDUC. PRIMARIA) Y SECUNDARIO (EDUC. SECUNDARIA BÁSICA)		15 O MÁS	ESTADO	
	NIVEL MEDIO (EDUC. SECUNDARIA SUPERIOR)		18 O MÁS	ESTADO	
EDUCACIÓN ESPECIAL	TRANSVERSAL A EDUCACIÓN INFANTIL, ENSEÑANZA FUNDAMENTAL, EDUCACIÓN SECUNDARIA, EJA, EDUC. PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA.			MUNICIPIO ESTADO	
EDUCACIÓN SUPERIOR	SECUENCIAL	CURSOS SECUENCIALES (ESPECÍFICOS)	1,600 HORAS	18 O MÁS	GOBIERNO FEDERAL
		CURSOS COMPLEMENTARIOS	VARIABLE		
	GRADUACIÓN	BACHILLERATO	2,400 HORAS		
		LICENCIATURA	2,800 HORAS		
		TECNOLÓGICO	1,600 HORAS		
		BACHILLERATO, LICENCIATURA Y TECNOLÓGICO A DISTANCIA	IDEM		
	POSGRADO	MAESTRÍA	2 AÑOS		
		DOCTORADO	2 AÑOS		
		ESPECIALIZACIÓN	3 AÑOS		
		CERTIFICADO DE ESPECIALIZACIÓN	360 HORAS		

Fuente: Elaboración con base en MEC/UNESCO/2018.

Adicional a la LDBEN, el gobierno brasileño expidió el documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1997), con el propósito de garantizar ciertos estándares de calidad en todo el territorio nacional mediante la delimitación de contenidos mínimos, de propuestas metodológicas por cada área de conocimiento y de guías docentes para que los profesores de todas las áreas desarrollen contenidos transversales (ética,

ciudadanía, salud, medio ambiente, orientación sexual, diversidad cultural, trabajo y consumo). En 2014 y a fin de elevar la calidad de la educación, se aprobó el *Plano Nacional de Educação* (PNE) a desarrollar en un lapso de 10 años a partir de su oficialización. El documento de referencia puntualiza 20 metas prioritarias, de entre las cuales las metas 15 y 16 se vinculan directamente con la formación académica de los profesores (cf. MEC/SASE, 2014). De entre los objetivos enunciados se enfatiza el de atender satisfactoriamente la necesidad de que la totalidad de los docentes acredite como mínimo el nivel de licenciatura en el contexto de la educación superior, y que por lo menos el 50% de los docentes de educación básica obtenga algún título de estudios de posgrado. En el caso de los profesores de educación secundaria básica se ofrece la formación en áreas especializadas.

Más aún, de acuerdo con la Resolución del Conselho Nacional de Educação (CNE/CP N° 2/2015), las licenciaturas para la formación del profesorado del nivel de referencia tendrían una duración de 3,200 horas, de las cuales 2,800 horas corresponden a actividades de formación teórica y las 400 horas restantes a la preparación práctica (Estágio Supervisionado).

En cuanto al marco institucional, la formación de referencia se imparte en instituciones públicas y privadas (federales, estatales y municipales), ya sean facultades, universidades o centros universitarios. En el caso de las facultades, estas instituciones abarcan un número limitado de áreas de conocimiento, generalmente en la oferta de especializaciones y cursos, si bien no tienen autonomía para diseñar programas educativos. En contraste, universidades y centros universitarios cuentan con una oferta educativa en diversas áreas del conocimiento y tienen autonomía para diseñar cursos sin requerir necesariamente la autorización del Ministerio de Educación.

Respecto del ingreso a la educación superior para la formación inicial, los aspirantes pueden optar por el Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM, en sus siglas originales) o por la prueba de acceso tradicional. El ENEM se basa en la auto-evaluación a fin de ofrecer orientación vocacional a los aspirantes, y la puntuación obtenida se utiliza en el proceso de selección de los centros de enseñanza superior de ya sea como nota integral para la selección del candidato, o bien, como parte de la evaluación final en la primera etapa de la prueba de acceso, o también como calificación para los alumnos que cubren vacantes de los cursos de instituciones de enseñanza superior. En cuanto a la prueba tradicional consistente en una evaluación diseñada, administrada y organizada por cada institución (primera y/o segunda fase), es el instrumento mediante el cual se otorgan las plazas a los estudiantes con las puntuaciones más altas. Otras vías de acceso se ofrecen mediante la evaluación seriada (realizada durante los tres años de secundaria); la entrevista individualizada a complementar con otros criterios; el análisis curricular general, incluyendo la nota obtenida en el ENEM; la prueba programada, utilizada comúnmente para suplir las vacantes restantes; la prueba electrónica, que se realiza en el laboratorio de la institución; y, por último, la prueba de habilidad específica en la que, según el curso elegido por el aspirante, se solicita la realización de un ejercicio común y de otro específico.

Marco jurídico de la formación inicial

Brasil es uno de los países de la región latinoamericana que desde finales del siglo pasado y en el marco de una legislación nacional, ha contado con una legislación concreta para normar la formación inicial docente. Un aspecto de interés observado en la LDBEN fue la ausencia de reglamentación sobre la titulación, no obstante el hecho de haber situado la formación de los docentes en el ámbito de la educación superior. No fue sino hasta 2015 que el gobierno brasileño publicó un decreto específico sobre Directrices Curriculares Nacionales para la formación Inicial tanto en instituciones superiores como para la formación continua, a fin de complementar la citada Ley.

Cabe enfatizar que durante la década de los años noventa el gobierno brasileño dedicó una especial atención a la formación de docentes de todas las etapas, estableciendo requisitos para la formación inicial e impulsando diversas estrategias para la actualización de docentes en activo que no contaban con formación inicial o que no habían sido considerados en los nuevos parámetros y niveles oficializados por las políticas educativas nacionales. A lo largo y ancho del territorio brasileño se detectó un gran número de docentes que, por factores diversos, habían quedado al margen del cumplimiento de las normas oficiales, por lo que el gobierno federal definió vías alternativas de cualificación. De hecho, en Brasil aún se conservan programas formativos específicos aunque de carácter temporal para este colectivo. En el transcurso de la última década (2010-2017) se ha concretado la implantación de propuestas para desarrollar programas universitarios con una cierta tendencia a unificar la formación en todo el país. En este rubro gobierno y sociedad enfrentan retos muy complejos dados la extensión territorial, la densidad y la diversidad poblacional. Así, la propuesta más reciente emitida en 2015 aún no arroja resultados específicos como para anticipar la promulgación de nuevas directrices. No obstante, un número importante de universidades se ha abocado a ampliar la oferta en este ámbito con programas académicos renovados y en apego a estándares internacionales, aunque los procesos de titulación no estén tan a corto plazo para evaluar resultados. Lo anterior dado que una de las principales consecuencias de esta política se puede observar en los índices de titulación de los maestros y profesores. Con base en este indicador, en Brasil la titulación solo ha quedado oficializada para la formación a nivel de licenciatura, dejando un tanto al margen de este proceso el resto de programas que, a manera de remanentes, han quedado como vestigios de políticas educativas finiseculares orientadas a cubrir tanto la carencia de formación inicial de docentes como la disponibilidad de cuadros de profesionales en este ámbito.

Planes de estudio

La formación inicial del profesorado se realiza en función de dos modelos: a) el concurrente, que es cuando la obtención de un grado y la especialización docente ocurren simultáneamente; y, b) el consecutivo, en el que primero se obtiene el grado y después se acredita una maestría de formación pedagógica. En el caso brasileño únicamente se cuenta con el modelo concurrente de cuatro años de duración, por lo que al

acreditar este ciclo los egresados ya tienen derecho de ejercer la carrera docente. En cuanto a la duración mínima de los estudios y con base en la última resolución del gobierno brasileño (CNE/CP N° 02/2015), tanto la formación inicial como cualquier otro curso de grado de formación de profesorado será de cuatro años. En este sentido, tanto los maestros de educación infantil y educación primaria, como los profesores de secundaria básica se forman en programas de cuatro años. Para los docentes de secundaria superior se ofrecen los programas concurrentes de cuatro años para la obtención de grado y los consecutivos de uno o dos años para la obtención de maestría. Otro dato de interés es que en Brasil la titulación en una misma licenciatura es válida para trabajar como docente de educación infantil o de educación primaria. Asimismo, la validación de las asignaturas es en función del número de horas y para el caso de la formación de docentes los programas de cuatro años tendrían una carga lectiva de 2.880 horas a las que se suman las 400 horas del período de prácticas que habrán de acreditarse a partir del tercer año de estudios.

Acceso a la formación docente

La selección de estudiantes para entrar en cursos de formación del profesorado en Brasil tiene dos posibles procesos de selección, uno establecido a nivel nacional (que más tarde es organizado por las provincias o regiones), llamado ordinario, y un sistema de selección independiente en el que las universidades eligen a sus alumnos según criterios establecidos por cada institución. Las universidades brasileñas ofrecen una mayor flexibilidad teniendo en cuenta el ENEM o la nota de la evaluación seriada. En la evaluación seriada los alumnos pueden elegir realizar ciertos exámenes durante el primer año de educación secundaria, otros en el segundo año y otros en el tercero. La suma de estas notas supone una calificación final equivalente al ENEM.

Por otra parte, la selección independiente cada universidad, en Brasil, puede tener en cuenta el ENEM y/o la evaluación seriada (ambos voluntarios) o ninguno de los dos, e incluso puede establecer diferentes requisitos para carreras diferentes dentro de la misma universidad. En este tipo de evaluación, el Estado brasileño autoriza a sus universidades a diseñar pruebas complementarias y específicas para ciertas carreras, principalmente en artes, deportes o música.

En referencia a los alumnos que acceden a este tipo de formación, el hecho de que Brasil es un país con una gran extensión territorial, un número importante de universidades se desempeña con cierta libertad para diseñar los procesos de selección y establecer diversos modalidades de procedimientos. Como se mencionó anteriormente, en Brasil el ENEM es voluntario y las universidades no siempre lo tienen en cuenta, y es por ello que el proceso de selección en cada universidad puede diferir. Por otra parte, el hecho de que la figura del profesor no tenga un reconocimiento social importante influye en el interés de los aspirantes por obtener una calificación elevada en los exámenes de ingreso a las opciones de formación inicial, ya que el acceso a las carreras de pedagogía y formación de profesorado usualmente es más demandado por alumnos con bajos perfiles académicos.

Comentarios finales

El abordaje de la formación de docentes de educación secundaria en Brasil requiere de ubicarse en el contexto complejo de las políticas públicas nacionales, regionales e internacionales. Recordemos que los resultados académicos están ligados a múltiples factores y en los últimos años Brasil ha mostrado cierta inconsistencia entre política económica, inversión y resultados académicos, lo que podría derivar en un desmantelamiento de la educación pública brasileña. De ahí la necesidad de que el gobierno invierta en educación, no solo en términos económicos, sino ocupándose en revalorar la educación pública, en impulsar la mejora de los resultados académicos y, por consiguiente, en la formación de sus ciudadanos.

En el marco de los sistemas educativos nacionales, el país brasileño se hace notar por contar con una educación obligatoria y gratuita que va desde educación infantil hasta el final de la educación secundaria. Sin embargo, el hecho mismo de fijar la obligatoriedad y la gratuidad de la educación hasta los 17 años no asegura la oferta de una educación de calidad, aunque desde luego permite a las familias más desfavorecidas el acceso a las instituciones escolares. Por otra parte, se requiere que la formación del profesorado está vinculada con este contexto socioeconómico en el que la amplitud geográfica y las enormes desigualdades sociales condicionan los procesos de aprovechamiento de la oferta de educación gratuita. Se tratará de no perder de vista el panorama de impulsar una educación básica de la población general con recursos y espacios limitados, entre otros de los retos a enfrentar por los docentes.

Asimismo y en una mirada más detenida sobre la formación de los docentes, es de notar que desde la legislación vigente se manifiesta el interés del gobierno brasileño por continuar mejorando una de las piezas clave del sistema educativo. Desde 2015 nuevas leyes educativas se han emitido, por lo que aún es muy pronto para esperar resultados, pero en todo caso puede considerarse como favorable el interés gubernamental por impulsar la educación terciaria. Lo deseable sería que los programas de formación del profesorado se establecieran en este nivel, propiciando incluso el tránsito de aquellos otros programas similares que todavía permanecen en los niveles medios y/o técnicos.

En cuanto a la prevalencia, por una parte, del modelo de formación de los docentes de cuatro años y, por la otra, del modelo concurrente, se trata de una condición que ha limitado la preparación a un período único y acotado. Pues si bien en Brasil se ha cuidado de concientizar a los docentes sobre la necesidad de la formación inicial, el modelo concurrente reduce significativamente las posibilidades del profesorado de poder adquirir conocimientos reales y prácticos de cada una de las etapas. De hecho, al no haber una especialidad completa a la formación de profesores de cada etapa se da lugar a una desarticulación tanto conceptual como institucional. A manera de compensación, como parte del proceso formativo cada institución ofrece condiciones y estrategias para el cumplimiento de periodos de prácticas desde la perspectiva de un contexto social complejo, aunque este tramo de la formación se ha destinado a los últimos semestres de los programas reduciendo con ello la posibilidad de que los alumnos participen más directamente con situaciones reales a lo largo de su formación. Por el contrario, una incorporación más

temprana a los ambientes de trabajo podría derivar en un mejor desempeño profesional, al propiciar la reflexión sobre la base de la práctica y el intercambio de experiencias con docentes en ejercicio, sea en escuelas o en la universidad, y con los propios compañeros de clases.

Respecto del bajo perfil académico de los aspirantes y dado el nivel de exigencia y compromiso académico de la carrera de docencia a pesar del bajo reconocimiento social de esta, convendría no perder de vista aspectos como los siguientes. De entrada conviene recordar que el perfil de los candidatos mantiene una relación estrecha con el estatus de la profesión, y por consiguiente es necesaria una política económica que haga de la docencia una actividad profesional atractiva en términos de situarla con un mayor respeto social, mayor nivel de competencia y mejores condiciones laborales. Por otra parte, la alternancia de procesos de selección diferenciados, como el examen de secundaria o la evaluación seriada y las selecciones independientes, propicia que aspirantes con capacidades y situaciones personales diversas tengan acceso a la educación terciaria, obligando con ello a que las instituciones universitarias implanten procesos de selección complementarios para incorporar mejores candidatos al quehacer docente, como por ejemplo demostrar un alto nivel de motivación hacia la enseñanza o el dominio de competencias personales, científicas o artísticas que enriquezcan el trabajo con la comunidad escolar.

No obstante lo anterior, un número importante de procesos de selección para programas de formación del profesorado está basado en el criterio de notas académicas de etapas precedentes, ya sea de un examen nacional o bien de un examen específico de una universidad. Todavía no se ha fijado el requisito de las entrevistas o las pruebas específicas para futuros maestros en la selección de aspirantes a estos programas. Muy probablemente revisar y mejorar el diseño de instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos redundaría en contar con una población de estudiantes mejor perfilada y con un mayor nivel de compromiso para el ejercicio de la docencia y en función de las necesidades del sistema educativo, sin perder de vista la estabilidad económica y laboral de los futuros profesionales.

Referencias

Banco Mundial (2015). <http://datos.bancomundial.org/>

Conselho Nacional de Educação (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625- parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010.) Censo Demográfico 2010. Recuperado de: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996). LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Consultado el 23 de mayo del 2016.

Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>

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 (2002). Referenciais para Formação de Professores. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>

Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE) (2014). Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Recuperado de: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Ministério Da Educação (2015a). Recuperado de: <http://www.mec.gov.br/>

OCDE (2012). Education at a Glance. OECD Indicators. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.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. pp. 183-233.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

UNESCO (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada, Madrid, 22, 185-206. Recuperado de:

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2013-22-5090&dsID=Documento.pdf>

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE SECUNDARIA EN COSTA RICA: UNA AGENDA PENDIENTE

Laura Rodríguez del Castillo

Resumen; En el presente texto se expone un panorama sobre los factores que mayormente influyen en la formación de profesores de secundaria en Costa Rica, en este sentido, es necesario puntualizar que nuestra exposición no pretende ser exhaustiva en términos de considerar las diferentes etapas, propuestas y momentos históricos por los que ha transitado la formación docente del ciclo educativo que nos ocupa; en su lugar, hemos optado por realizar una revisión y análisis de algunas de las iniciativas de orden académico-institucional, político y educativas, en las que el país centra en la actualidad, sus esfuerzos para redireccionar, no solo la perspectiva en la que se ha de sustentar la formación docente, si no también, los criterios de orden institucional que han entorpecido la construcción de una propuesta de formación, capacitación y actualización, acorde a las necesidades educativas propias de cada nivel educativo que conforman la educación obligatoria.

En la perspectiva anterior, analizamos la dirección que sigue la formación docente dirigida al magisterio de la secundaria básica, como resultado al impulso de la política de actualización curricular, promovida en todo el sistema educativo en su conjunto, particularizando en los retos que mantiene la formación de los maestros de la secundaria básica, en el marco de la problemática político e institucional en la que se desenvuelve.

Palabras clave: Formación de profesores, educación secundaria, capacitación y actualización docente, Costa Rica

La formación docente frente a la política curricular

Es posible señalar que tanto la aparición de la reforma curricular, como la dirección que la misma ha seguido en todo el sistema educativo costarricense, desde probablemente hace más de 9 años, se han convertido en la mayor y más significativa plataforma desde la cual, se ha pretendido dar sentido y orientación a los requerimientos de formación para el magisterio de la secundaria.

En el sentido anterior, cobra particular relevancia la transformación curricular, a nivel nacional, impulsada en el ámbito del conocimiento de las matemáticas lo cual, en nuestra opinión, ha significado un parteaguas en la trayectoria que el país venía siguiendo en materia de formación de los maestros. El diseño y puesta en marcha de nuevos programas de asignatura, para el conjunto de los niveles de educación obligatoria, representó en sí misma, prestar atención a la necesidad prevista o imprevista, de acompañar los cambios curriculares con acciones de formación que permitiera a los docentes, integrar a la realidad del aula, los propósitos y contenidos planteados en la política curricular.

Uno de los mecanismos a través de los cuales se ha pretendido zanjar varias de las problemáticas de la formación inicial de los maestros proviene, como se indicó anteriormente, de la política de curricular; de esta manera, tal y como se consigna en el Sexto informe del estado de la educación, el diseño y puesta en marcha de nuevos programas de asignatura para la secundaria básica, ha sido un ejercicio que fue aprovechado para que, en dichas propuestas y por primera vez, se definiera e incluyera el perfil docente requerido para la impartición de las asignaturas, entendiéndose por ello, el establecimientos de habilidades, destrezas y conocimientos (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 204). No obstante, no podemos dejar de reconocer que dicha definición o perfil, por una parte, se encuentra fuera de tiempo para un alto número de los profesores que ya se encuentran en ejercicio, o bien, que su sola integración en los diferentes programas reformados, no ha sido suficiente para que adquieran las competencias requeridas.

En el sentido anterior, si bien advertimos que la definición de los perfiles docentes ha sido uno de los mayores logros que ha permitido avanzar en la especificación de aquello que debe saber y saber-hacer el docente, también nos ha conducido a señalar que, los perfiles docentes se consideraron equivalentes de la formación requerida; suplencia que, a nuestro juicio, deja nuevamente a la formación de los maestros en una suerte de abandono, en tanto que no han sido elaboradas, propuestas específicas en materia de formación y/o actualización docente.

Cabe hacer mención que la situación antes referida, prevalece como parte de los resultados que consignan los dos últimos informes sobre el estado de la educación (2011 y 2017), que han corrido a cargo del Programa Estado de la Nación y que, en el último caso, han tenido apoyo por parte del Consejo Nacional de Rectores (Conare):

[...] Sin embargo, ni estas innovaciones ni la actualización de la reforma curricular han logrado hasta ahora producir mejoras sustantivas en el desempeño estudiantil. La principal explicación de la inercia del sistema se encuentra en las aulas, los microespacios en los que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde, en opinión de este Informe, tienen que gestarse los cambios más significativos en los próximos años. (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 31)

Una de las instancias fundamentales para lograr la consolidación de las propuestas que han emanado de la política curricular, es el Ministerio de Educación Pública (MEP); su intervención, deriva de las funciones y tareas que le corresponde realizar, para dar cumplimiento a las metas educativas prescritas a nivel nacional. Así mismo, el MEP es la entidad responsable de la contratación de los maestros, lamentablemente, las tareas antes mencionadas se realizan con fuertes limitaciones; en primer lugar, debido a que no ha sido posible desarrollar una propuesta para conocer los avances y resultados de los cambios promovidos, lo que se traduce en que sean otros actores institucionales o grupos académicos, los que han tomado en sus manos la dirección de los diagnósticos. La problemática mencionada, termina articularse al segundo motivo, ya que en los criterios para el ingreso, la permanencia y la promoción laboral del magisterio, no se toma en consideración, por una parte, la formación inicial y profesional de los docentes y, por la otra, un cierto nivel de concordancia con los cambios curriculares.

Con relación a lo antes mencionado, cabe destacar que el propio informe Estado de la educación 2017, refiere la persistencia de la problemática en relación a la calidad de la formación de los maestros en general y de los de la educación secundaria en particular; situación que se inscribe en las escasas, por no decir nulas, posibilidades de “supervisar” la calidad de las diferentes propuestas de formación que ofrecen las universidades privadas, es decir, la inexistencia de un marco jurídico y de evaluación, con base en parámetros de certificación y/o acreditación, tal como se expresa en uno de los resultados del citado informe:

[...] Más del 50% de los docentes en servicio se graduó en universidades privadas, en carreras no acreditadas y de calidad desconocida. Por su parte, el MEP no cuenta con mecanismos que le permitan seleccionar y contratar a los mejores profesionales, ni saber si los educadores ya contratados tienen los conocimientos y las habilidades necesarias para aplicar con éxito los programas de estudios. [...] (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 34).

Ahora bien, en el caso particular de los maestros de secundaria que imparten alguno de los programas del área de matemáticas, se identificó que sus prácticas pedagógicas en el aula están centradas en el uso de “[...] métodos tradicionales de enseñanza centrados en el profesor y bajo uso de tecnologías, lo que se contrapone, [...] a lo propuesto en el nuevo currículo [...]” (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 33). Evidencias como la referida, hicieron impostergable la intervención de las autoridades educativas, para

realizar acciones encaminadas a la definición y establecimiento de los perfiles profesiográficos para cada modalidad de formación para la docencia, independientemente de que la institución educativa responsable de impartirla, fuera pública o privada.

Un hecho sin precedentes que abrirá la puerta para la intervención del Consejo Superior de Educación en materia del establecimiento de [...] lineamientos de alcance nacional que contribuyan a orientar la formación de los educadores en las universidades públicas y privadas [...] (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 53)

Si bien es cierto, tanto las medidas adoptadas para frenar la dispersión de propuestas de formación docente, así como de aquellas que buscan abonar a la adopción de criterios que garanticen su pertinencia, son vías a través de las cuales se pretende dar cumplimiento a la mejora educativa, expresada en la agenda de este sector para los próximos años; la medida tardará un tiempo considerable en demostrar sus resultados, toda vez que serán generaciones nuevas las que tendrán oportunidad de recibir una formación con base en el planteamiento de la acreditación educativa. Por otra parte, la proximidad de un elevado número de maestros en condición de jubilación, junto con el necesario remplazo que ello implica, hace suponer que también será posible emprender un proceso dirigido a la inclusión de requisitos de formación para el ingreso al ejercicio docente.

Problemática en torno a la formación para la docencia

La formación inicial del magisterio costarricense, ha transitado por diversas etapas, en ellas destaca la existencia de un largo proceso en torno a la aparición, transformación y desaparición de instituciones, centros y propuestas, cuya tarea principal fue la formación de maestros; en dicho transcurso, el Estado ocupó un lugar preponderante, en la medida en que este asumió la rectoría de la formación que adquiriría el magisterio nacional:

Los documentos que revisten importancia jurídica en relación con la creación de políticas públicas en educación son: la Constitución Política de Costa Rica (1949) y la Ley Fundamental de Educación (1957). Ambos documentos comprometen al Estado costarricense esa ardua tarea. Aunado a la creación de la Constitución Política y de la responsabilidad expresa del Estado en la formación docente, nace también el Estatuto de Servicio Civil, documento elaborado cuatro años después de la promulgación de dicha constitución (García, 2018, p.156)

Sin embargo, tanto el significativo número de centros, como la llamativa dispersión de propuestas derivó, junto a amplios procesos de naturaleza política y social, en la pérdida de la directiva del gobierno; la creación de la Universidad de Costa Rica (UCR) en 1940, se reconoce como un momento definitorio para que la formación del magisterio se trasladara, a las instituciones de educación superior estatales y privadas. En éstas, actualmente existen diversas propuestas dirigidas a la formación de docentes de nivel preescolar,

primaria y, en conocimientos específicos para la secundaria; sin embargo, el MEP tiene nula incidencia en la definición y/o estructuración de las propuestas curriculares, pese a ser, como se indicó previamente, la dependencia oficialmente encargada de dirigir la educación obligatoria básica y la incorporación de los maestros.

Es importante señalar también que, Costa Rica ha emprendido una determinante lucha por retomar el camino hacia una gestión educativa de largo plazo, que le permita recobrar la congruencia de los programas y proyectos educativos que en el país se impulsan, en relación con el sistema educativo en su conjunto, incluidas la que corresponden al magisterio; de esta manera, sobresale que:

Por mandato constitucional la definición de las políticas educativas, incluidas las docentes, corresponde al Consejo Superior de Educación (CSE), órgano presidido por el ministro de Educación (Ley 1362). Las políticas que derivan de este órgano, diseñadas en coordinación con el Ministerio de Educación Pública (MEP), aseguran su continuidad en el tiempo y restringen la inestabilidad que pueden generar los cambios de gobierno, cada cuatro años Costa Rica (Dialogo y Estado de la Nación y Unidos por la educación, 2018, p. 13)

En relación con lo anterior, cobra relevancia hacer mención que, la situación que prevalece alrededor de la formación docente, en general y en particular de la educación secundaria, ha sido abordada de forma integral, y por primera ocasión, en el documento intitulado “Costa Rica: El estado de las políticas públicas docentes”; informe que alude al entramado bajo el cual, se explica el estado que guarda la formación docente:

En Costa Rica el debate actual sobre las políticas docentes gira en torno a tres temas. El primero es el perfil del docente que se forma en las universidades, sus conocimientos, sus habilidades pedagógicas para atender diversas poblaciones y las herramientas que adquiere para incorporar variaciones y actualizarse a lo largo del tiempo. El segundo tema es la calidad y heterogeneidad de la oferta educativa para los aspirantes a la docencia y su correspondencia con las necesidades del MEP, y el tercero se relaciona con los procesos de reclutamiento, selección y valoración del desempeño de los docentes en su práctica profesional (Dialogo y Estado de la Nación y Unidos por la educación, 2018, p. 17)

Consideramos necesario referirnos, nuevamente, al impacto de la reforma curricular de los programas de matemáticas, ya que por primera vez, se emprendió un esfuerzo para que las instituciones de educación superior, públicas y privadas, realizaran transformaciones a sus propuestas curriculares dirigidas a la enseñanza de las Matemáticas; sin embargo, el reconocimiento de su alcance y resultados, se enfrenta a distintos obstáculos, entre los que destacan: a) propuestas diversas; b) nula acreditación de las propuestas; c) inexistencia de un seguimiento de egresados; de este modo, son elocuentes de la situación que se presenta, al decir que:

En resumen, el número de graduados en Enseñanza de la Matemática por parte de las universidades privadas es muy elevado, incluso más que el de las universidades públicas. Esto significa que el impacto que ellas producen en la Enseñanza de la Matemática en la educación media es muy grande, de ahí la importancia de que las autoridades de esas instituciones tomen conciencia de la necesidad de colaborar activamente, a través de un cambio curricular pertinente y de acciones no curriculares apropiadas, en la implementación de los nuevos programas nacionales de matemáticas (Barrantes y Ruíz, 2014, p. 158).

A lo anterior, se debe agregar que “entre 2016 y 2017 se aprobaron nuevos programas en las materias de Inglés, Francés y Ciencias, y se reformuló el programa de Estudios Sociales aprobado en 2013. Ahora se plantea el desafío de su implementación” (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 50). El esfuerzo de actualización se prolonga hasta 2018, ya que como parte de la política curricular denominada “Educar para una nueva ciudadanía”, se llevó a cabo la modificación de varios programas de asignatura, actualizaciones que por supuesto, se encuentran indisolublemente vinculadas a la formación docente que toda reforma curricular requiere.

Cabe precisar que, en el caso de la formación inicial de los docentes de secundaria básica, esta se puede considerar cubierta una vez que los estudiantes egresan de alguna de las disciplinas relacionadas con las asignaturas que se imparten en dicho nivel educativo, tal como lo refiere el “Sexto informe sobre el estado de la educación”. En este mismo sentido, cabe destacar que para el año 2016, la profesionalización de los maestros de este nivel educativo alcanzaba al 96% de esta población:

[...] La profesionalización ha dejado de ser una prioridad, puesto que es una meta prácticamente alcanzada: la mayoría de las y los educadores graduados o en servicio tiene uno o más títulos universitarios. Hoy el problema principal es que, en la práctica, esa formación no es sinónimo de calidad profesional. Es preciso lograr mejoras rápidas en este ámbito” (Programa Estado de la Nación, 2017, p. 33).

La formación continua y la actualización del magisterio, de educación secundaria en servicio, es uno más de los renglones al que es necesario referirse de manera específica, nos referimos a señalar algunas de las problemáticas, que a diferencia de los maestros de los otros niveles educativos, los docentes de la secundaria básica encaran en relación con sus posibilidades para mantener una trayectoria de formación docente, acorde a las nuevas características de los programas de las asignaturas.

La situación laboral que la mayoría de los maestros guarda, es la de ser personal contratado por un determinado número de horas, por ello se ven obligados a buscar un segundo empleo que, en el mejor de los casos, también se relaciona con tareas docentes y/o en el campo de su disciplina; sin embargo, pueden llegar al extremo de laborar en un sector marcadamente diferente al de sus profesión. En el caso de que los docentes logran tener horas “en posesión”, término que puede entenderse como “en definitividad”,

será requerido para atender, además, tareas de orden administrativo-escolar que demandan un tiempo de dedicación amplio, situación que lo limita para incorporarse a las propuestas de formación; en algunos casos, el interés que despierta en los maestros la formación continua o la actualización, es debido a que éstas son tomadas en cuenta para cierto tipo de incrementos salariales.

Ahora bien, en el marco de la agenda educativa 2018, la política para la formación inicial continua y de actualización de los maestros, se fija y orienta tomando como base algunos indicadores utilizados comúnmente en la determinación de la calidad educativa, entre los que se encuentran: los resultados de las pruebas estandarizadas, la cobertura, la reprobación (repitencia) que incide en el fenómeno de la sobre edad y en consecuencia en el rezago; sin embargo, el texto intitulado “Costa Rica: El estado de las políticas públicas docentes”, reconoce que:

[...] pocas veces se debate sobre las posibilidades de reforzar no solo los contenidos sino también las prácticas pedagógicas, a partir de mecanismos como el acompañamiento de pares, la retroalimentación formativa o el trabajo conjunto de educadores con experiencia. Esto es relevante sobre todo en secundaria, cuya planilla docente es relativamente joven (el 40% de los profesores son jóvenes) y requerirá la coordinación de procesos de actualización a través del tiempo (Dialogo y Estado de la Nación y Unidos por la educación, 2018, p. 17).

Para concluir

Como hemos pretendido exponer, la formación de maestros y la formación para la docencia del magisterio en Costa Rica, y de manera particular de los docentes de la secundaria básica, se ha venido conformando como un ámbito caracterizado por el entrecruzamiento de niveles de distinto orden; composición que, en mayor o menor medida, han retardado el logro de una propuesta de formación lo suficientemente articulada que dé garantías, a un desempeño que propicie el logro y el mejoramiento de los resultados educativos alcanzados hasta ahora.

Si bien es cierto, hoy en día la formación de los maestros de la educación secundaria básica en Costa Rica, se coloca como una de las líneas prioritarias de la agenda educativa de este país; no obstante, aún no es posible identificar la consolidación de una propuesta orgánica que dé certeza al logro de sus propósitos. Los resultados de los informes del Estado de la educación, hacen patente la impostergable necesidad de llevar a cabo la definición de una política dirigida a la formación y actualización docente, en la que se logre subsanar los vacíos y contradicciones que han prevalecido entre las entidades involucradas en la tarea de la formación inicial y en la formación continua; en el sentido anterior, el Ministerio de Educación Pública y las universidades tanto públicas como privadas, así como los principales actores de la puesta en marcha de las propuestas de formación del magisterio, se encuentran interpelados no solo a integrar en sus propuestas los nuevos saberes que se promueven en los programas de asignatura que han sido modificados, sino de manera fundamental, aquellos de orden pedagógico y didáctico que requiere el ejercicio de la docencia.

Por otra parte, vale la pena señalar que Costa Rica es uno de los países que hoy en día reporta una ampliación en la cobertura del preescolar y la plena integración de la población en edad de cursar la educación primaria; avance que, en el ciclo de secundaria básica se desvanece, ya que en dicho nivel prevalece como problemática principal, el rezago y la deserción, situación que coloca al tema de la calidad educativa centrada en los aprendizajes, en una línea de atención prioritaria y a la cual se ha vinculado, el de la formación de los maestros.

Por último, son evidentes los retos que en materia de formación enfrenta el país, esperamos que el nivel de sus respuestas posean una mirada lo suficientemente consistente sobre el marco contrastante en el que transcurre su labor y, en el que el reconocimiento de la complejidad de la tarea docente sea considerado, tal como lo refiere la siguiente cita:

De esta manera, las exigencias del docente como agente que guía el proceso de aprendizaje, se multiplican y diversifican. El reto que tiene por delante va más allá de la mera transmisión y enseñanza de los contenidos específicos de su disciplina. Deben estar en condiciones de favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos que habiliten a los estudiantes la comprensión y asimilación de nuevos saberes. Por otra parte, se hace necesario que puedan preparar a los niños a enfrentar una realidad compleja en la que la escuela está dejando de ser el lugar exclusivo de transmisión de la cultura y donde la irrupción de las nuevas tecnologías de información en la vida cotidiana multiplican los canales de acceso a distintas formas de conocimiento. Por tal motivo, la figura del docente se vuelve cada vez más necesaria e irremplazable (Falus y Goldberg, 2011, p. 4).

Referencias

Barrantes, H. y Ruíz, A. (2014). Desafíos para la formación inicial de docentes ante los programas oficiales de matemáticas. En Programa Estado de la Nación. Ponencia preparada para el Quinto Informe Estado de la Educación. San José. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Hugo_Barrantes_y_Angel_Ruiz_Desafios_p_la_formacion.pdf

Diálogo Interamericano y Unidos por la educación. (2018). *Costa Rica: El estado de políticas públicas docentes*. Primera edición. San José, Costa Rica: Diálogo Interamericano y Estado de la Educación. Recuperado de https://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/politicas-docentes-CR.PDF

Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Cuaderno 09 Perfil de los docentes en América Latina*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Recuperado de http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf

García, S. (2017, enero/abril). Políticas públicas relacionadas con la formación de profesores en Costa Rica. *Em Aberto*. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/3194/2740>

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. Primera edición. San José, Costa Rica: Servicios Gráficos, A.C. Recuperado de <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL PERÚ

Jerson Chuquilin Cubas

Resumen; La formación inicial del profesorado emerge como un campo importante en el discurso teórico y en la agenda política. En la literatura especializada encontramos formas diversas de comprenderlo en su contradicción y en su complejidad. En Latinoamérica, particularmente en Perú, la formación inicial del profesorado está experimentando cambios estructurales en las dos últimas décadas. Este artículo analiza de modo preliminar dos aspectos que reflejan dichas transformaciones: la estructura administrativa y académica de las instituciones de formación docente, que terminan por configurar un modelo de gobernanza neoliberal, y la estructura del plan de estudios de la Carrera Profesional de Educación Secundaria en la Especialidad de Ciencias Sociales, con especial énfasis en la caracterización de las estructuras de formación predominantes. Para hacerlo, metodológicamente eslabonamos dos componentes. El primero explora los cambios estructurales y el estatus docente en el marco normativo. El segundo explora el plan de estudios de la carrera aludida con base en un esquema clasificatorio. El análisis muestra que el marco jurídico incide en el rediseño de la organización y gestión de las instituciones y en las subjetividades de sus actores. Asimismo, en la formación del profesorado de la especialidad en estudio predomina una formación centrada en el futuro desempeño del profesorado y una marcada preocupación por la formación general y la investigación. Los mecanismos que vehiculan estos cambios se inscriben en la lógica de gobernanza neoliberal que impone un nuevo modo de regulación organizacional y moral.

Palabras clave: Currículo, educación secundaria, neoliberalismo, formación de profesores

Introducción

Existe una sensación de urgencia en la política pública, entre la gente y el discurso teórico acerca de la necesidad de mejorar la cualificación del profesorado. Así, se cuestiona la insuficiente preparación que brinda la formación inicial docente, pero al mismo tiempo se reconoce el carácter decisivo de las políticas que buscan impactar en la formación de los futuros docentes para afrontar la baja efectividad docente en la región (Elacqua, Hincapié, Vegas, y Alfonso, 2018), aunque estas enfatizan principios neoliberales de calidad y un nuevo modo general de regulación menos visible, más liberal y autorregulada (Ball, 2002). Ante esta racionalidad neoliberal, Zeichner (2010) propone que todas las formas de formación del profesorado deben basarse en el principio de formarlos para que con su trabajo en la escuela y en las aulas contribuyan a la construcción de una sociedad más digna y solidaria para todos.

En el caso peruano, este interés se ha materializado en la renovación de los currículos y en la introducción de reformas sistémicas en las instituciones de formación del profesorado y en las condiciones laborales de sus docentes. Mas aún, estos cambios se arropan con el discurso neoliberal de la calidad, la meritocracia y la desregulación.

Por otra parte, la investigación relacionada con la formación inicial del profesorado está en aumento y desde paradigmas y perspectivas diversas aportan información sobre el tema. Al respecto Hargreaves y Fullan (2014) afirman que la investigación demuestra que entre todos los factores internos de la escuela, la calidad de la enseñanza es el que más afecta al rendimiento escolar, aunque el impacto de la formación inicial en la calidad del docente sigue siendo motivo de discusión (Prats, 2016). Este último autor a partir del análisis de las competencias necesarias para ejercer la docencia, el estatuto epistemológico y académico de la formación, y el modelo formativo advierte la presencia de dos grandes modelos de formación inicial enfrentados entre sí. El primero está orientado a profesionalizar la docencia y para ello promueve el desarrollo de la autonomía profesional, la investigación de la práctica y la resolución de problemas. El segundo orienta la formación inicial docente hacia la ejecución práctica y concentra los esfuerzos en la transmisión de técnicas y habilidades profesionales específicas, y obvia la reflexión y la investigación sobre la práctica.

Por su parte, Vezub (2016) desarrolla una investigación de caso acerca del saber docente desde la perspectiva de los profesores en ejercicio y de los formadores de docentes. Encuentra varias coincidencias con los campos de saber docente sugeridos por la bibliografía especializada; entre estas destacan el dominio de las nuevas tecnologías y un énfasis en el saber práctico, construido en el transcurso de la experiencia.

En el marco de estas preocupaciones en este artículo analizamos de modo preliminar el modelo de gobernanza implícito en la estructura administrativa y académica de las instituciones de formación docente en el Perú; asimismo exploramos cómo es la estructura del plan de estudios de la Carrera Profesional de Educación Secundaria en la Especialidad de Ciencias Sociales, tratando de identificar las estructuras de formación predominantes.

Para comprender estos aspectos nos auxiliamos de la idea de gobernanza entendida como un sistema de regulación neoliberal de las instituciones de formación docente que enfatiza, cada vez más, criterios sociales y de mercado y menos asuntos pedagógicos o académicos (Vega Gil y Espejo Villar, 2011). Y como un nuevo modo de gobernar las personas y sus conductas mediante la descentralización, el gobierno a distancia y la libertad, responsabilidad (Collet y Tort, 2016).

La metodología para llevar a cabo el análisis se basa en dos componentes. El primero alude a la revisión del marco normativo, el Diseño Curricular Nacional y estudios diversos sobre el tema. El examen se focaliza en aspectos como los cambios estructurales y el estatus de sus docentes. El segundo componente es una exploración preliminar del plan de estudios de la Carrera Profesional de Educación Secundaria en la Especialidad de Ciencias Sociales con base en el esquema clasificatorio para el análisis de la formación inicial docente desarrollado por (Sánchez Ponce, 2013). El esquema comprende tres categorías de análisis con sus respectivas subdivisiones: Formación general, formación en fundamentos de la educación y formación para el desempeño educativo.

Marco normativo

La formación inicial docente se rige por la Ley N° 30512 y la Ley Universitaria N° 30220. La primera regula la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Superior y de las Escuelas de Educación Superior Tecnológica y Pedagógica (EESP) y la carrera pública de sus docentes. La Ley Universitaria norma la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades y el régimen laboral de sus docentes.

En ambas normas el Ministerio de Educación aparece como el ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Más importante aún, la calidad es entendida como un tema de adecuación a las demandas del entorno y de previsión de necesidades futuras del entorno laboral, social, cultural y personal; además, se mide a través de los resultados académicos y el reconocimiento de estos por entes externos.

Inspirado en este discurso de la calidad, el nuevo ordenamiento jurídico introduce cambios importantes en la organización y el funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes y de las universidades; también, afecta las subjetividades y el vínculo laboral de sus docentes. Estos cambios se expresan en procesos de descentralización de autoridad y responsabilidades, en requerimientos de licenciamiento, acreditación institucional y de sus programas educativos, y evaluación para el ingreso, permanencia del personal docente, directivo y jerárquico.

Dentro de este contexto el profesorado solo son reconocidos como agentes del proceso formativo y se acentúan sobre ellos procesos administrativos para el ingreso, permanencia y promoción. Cada tres años son sometidos a evaluación ordinaria de permanencia en la carrera pública del docente. En caso que no aprueben esta evaluación reciben capacitación y presentan una evaluación extraordinaria, de no aprobarlo, son retirados de la carrera pública docente.

Modelo institucional

La base institucional de la formación inicial docente tiene su origen en las escuelas normales. A inicios del siglo XX, estas instituciones se encargaron de formar al profesorado de enseñanza primaria. Al finalizar la segunda década del siglo XX se crearon institutos superiores pedagógicos y en su sección normal superior se formaban docentes de educación secundaria. A partir de 1940 la Universidad Nacional Mayor de San Marcos inicia la formación de maestros de educación secundaria en la Facultad de Letras y Pedagogía (Chuquilin Cubas, 2017). Estas instituciones se mantienen, aunque su organización y funcionamiento están siendo transformados mediante mecanismos de acreditación y licenciamiento.

El licenciamiento de las universidades y sus programas es responsabilidad de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, en cambio el licenciamiento de las instituciones de educación superior pedagógica está a cargo del Ministerio de Educación. En ambos casos el licenciamiento es obligatorio, se otorga previa verificación del cumplimiento de condiciones básicas de calidad y tiene una vigencia de cinco años renovables a partir de un nuevo proceso de evaluación. Además, para las actuales instituciones de educación superior pedagógica es condición ineludible para su reconversión en EESP. Esta transformación les faculta para otorgar el grado de bachiller y el título profesional a nombre de la nación que será válido para continuar estudios de posgrado. Asimismo podrán ofrecer programas de formación en servicio dirigidos a docentes, directores y formadores en ejercicio con carreras diferentes a educación.

La acreditación de la calidad educativa en el ámbito universitario y en las EESP es voluntaria y lo ejecuta el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. A pesar que no es obligatorio, sí es una condición importante para el acceso a fondos concursales, para becas de estudios de posgrado, investigación, entre otros beneficios.

En cuanto al régimen de gobierno y de organización, las universidades gozan de autonomía. No es así en el caso de las EESP, pues su forma de organización y de gobierno está regulada. Normativamente, en virtud de la desconcentración, ciertas funciones administrativas y técnicas son asumidas por los diferentes órganos de gobierno institucional; también, con base en la descentralización administrativa los gobiernos regionales y las EESP asumen determinados grados de autoridad y de responsabilidades. Sin embargo, las decisiones fundamentales siguen siendo potestad del Ministerio de Educación. Prueba de ello es que las EESP de todo el país deben ajustar su organización y sus dinámicas de gestión institucional y pedagógica a lo establecido en el Modelo de Servicio Educativo. Este modelo antes que favorecer un servicio formativo de calidad, garantiza un esquema homogéneo para la evaluación y el licenciamiento.

Con respecto a la cobertura escolar de los programas de formación inicial docente destacan dos aspectos: la admisión y las políticas de atracción hacia la profesión docente. En cuanto a la admisión, actualmente se ha restituido a las EESP el control de este proceso, incluido la elaboración de la prueba de evaluación; asimismo, se considera ingresante al aspirantes que hayan obtenido la nota mínima de 11 o más (Resolución

Ministerial N° 118-2018). En el caso de las universidades, en virtud de su autonomía, cada una de ellas fija los criterios y las pruebas de selección de los aspirantes.

Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018) afirman que el discurso sobre la atracción hacia la profesión docente tiene su origen en la constatación de la dificultad del sistema educativo para atraer a candidatos intelectualmente destacados; para afrontar el problema se han establecido medidas como: mayores requisitos para el ingreso a programas de formación inicial docente e incentivos económicos para candidatos talentosos. En el caso peruano, la política relacionada con incentivos económicos se ha concretizado en la beca “vocación de maestro” dirigida a jóvenes talentosos con alto rendimiento académico, vocación e interés de seguir la carrera de educación. El proceso de selección de los becarios contempla, entre otros criterios, el rendimiento académico en la escuela secundaria, pruebas escritas y entrevistas personales. Además, las becas se otorgan solo para estudiar en EESP y universidades licenciadas y acreditadas (Ministerio de Educación, 2016).

En lo referente a la oferta académica, la autonomía de las EESP es relativa por cuanto las directrices relacionadas con la creación y la estructura de los programas de formación lo decide el poder administrativo central. En cambio, las universidades tienen libertad para crear y estructurar sus programas de formación inicial docente. Aunque en cumplimiento del marco normativo, tanto en las universidades como en las EESP, los programas de formación inicial docente duran cinco años, divididos en 10 ciclos académicos.

Las universidades ofrecen grados universitarios de bachiller y licenciado, y las EESP grados de formación superior de bachiller y título de profesor con mención en la especialidad. En ambas instituciones para la obtención del bachiller y el título es obligatorio haber aprobado el programa formativo, el conocimiento de un idioma extranjero o de una lengua nativa y la defensa y aprobación de un trabajo de investigación o proyecto de innovación. Además, los egresados de las EESP deberán aprobar con nota 14 un examen de suficiencia. Esta mide el nivel de logro en las competencias de matemática, lingüístico comunicativas, tecnologías de la información y la comunicación, lingüístico comunicativas idioma extranjero .

Orientación curricular

La centralidad del currículo en el modelo de formación inicial docente no es un asunto menor para el gobierno peruano y por tanto los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) son elaborados por el Ministerio de Educación. Estos son comunes y obligatorios para todas las carreras de educación que ofrecen las EESP. Además, el currículo organiza las carreras en dos etapas: formación general y formación especializada. La formación general es común para todas las carreras en educación y se desarrolla en cuatro semestres; en este lapso se enfatiza la formación disciplinar, la aproximación a la realidad del estudiante y de su medio, así como a los fundamentos de la profesión. La formación especializada es propia de cada especialidad, se desarrolla en seis semestres y tiene como propósito el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de la especialidad, ligada a la práctica docente (Ministerio de Educación, 2010).

En cambio, las universidades públicas y privadas tienen libertad para diseñar los planes de estudio de las carreras que ofrecen. Así, los currículos de las carreras de educación se dejan en manos de sus facultades y departamentos y no necesitan de la aprobación ni de la supervisión de las autoridades del Ministerio de Educación.

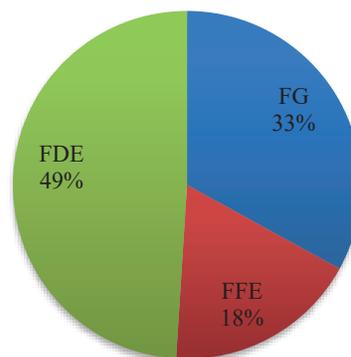
Carrera Profesional de Educación Secundaria en la Especialidad de Ciencias Sociales

El examen toma como base los 92 espacios curriculares que componen el plan de estudios de la especialidad aludida. Estos se agrupan en torno a tres categorías y subcategorías. La pertenencia a cada una de estas se determinó a partir de la lectura de las “sumillas” de cada una de las áreas curriculares. Las “sumillas” contienen la finalidad del área y los contenidos mínimos (Ministerio de Educación, 2010). Al mismo tiempo, para determinar las relaciones entre categorías y subcategorías de formación, y el predominio de alguna de ellas se consideró el número de espacios curriculares y horas asignadas.

Resultados globales según categorías generales

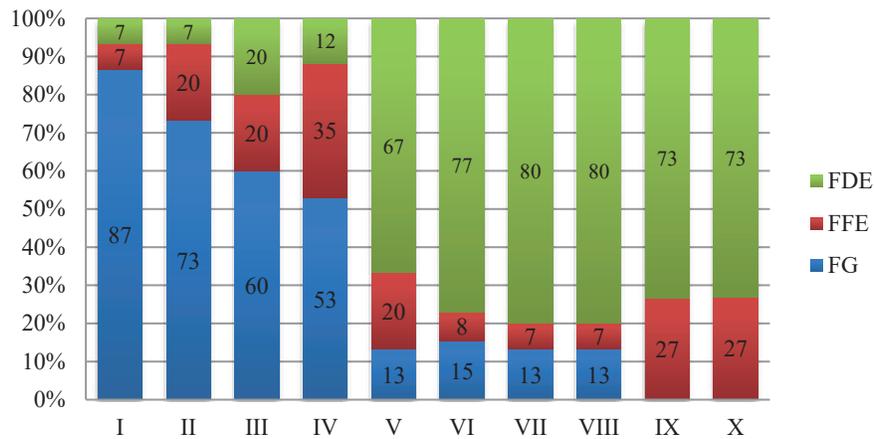
Este análisis permitió clasificar los 92 espacios curriculares en alguno de los tres niveles de categorías de modo que se pueda establecer relaciones entre ellas. Los resultados se muestran en el gráfico siguiente:

Gráfico 1: Distribución porcentual de los espacios curriculares según categorías



Como se observa en la configuración de la formación inicial docente en la Especialidad de Ciencias Sociales hay una fuerte presencia de la formación para el desempeño educativo (49%), lo que representa 35 espacios curriculares y 2628 horas lectivas. A pesar que la formación general está compuesta por 40 espacios curriculares ocupa el segundo lugar (33%), lo que representa 1800 horas. En cambio, la formación en fundamentos de la educación ocupa el tercer lugar (18%), lo que corresponde a 17 espacios curriculares que suman 972 horas. Por otro lado, el desarrollo de estas categorías a lo largo de los diez ciclos académicos se muestran en el gráfico siguiente.

Gráfico 2: Distribución de las categorías de formación por ciclo académico



Se observa que la formación general tiene una notable presencia en los cuatro primeros ciclos; los espacios curriculares optativos e inglés prolongan este tipo de formación hasta el octavo semestre. En cambio la formación para el desempeño educativo inicia marginalmente en los cuatro primeros semestres con los espacios curriculares de práctica, para pasar a ocupar un lugar preponderante durante los seis semestres posteriores. La formación en fundamentos se desarrolla a lo largo de los diez ciclos académicos.

Resultados de la categoría formación general (FG)

Esta categoría alude a los contenidos curriculares provenientes de disciplinas que no necesariamente se relacionan directamente con la educación. En términos analíticos, Sánchez Ponce (2013) los agrupa en cuatro subcategorías. Estas se presentan en la tabla I asociadas a los resultados obtenidos.

Tabla I: Número de espacios curriculares y horas por FG

	NIVELACIÓN ACADÉMICA	DESARROLLO PERSONAL	FORMACIÓN CULTURAL	IDIOMA EXTRANJERO	TOTAL
ESPACIOS CURRICULARES	17	5	10	8	40
HORAS	936	180	396	288	1800

En términos de horas lectivas y espacios curriculares queda claro que la mayor atención está puesta en la nivelación académica con 17 espacios curriculares y 936 horas lectivas. Formación cultural (396) e Idioma extranjero (288) tienen también una presencia importante. Por otro lado, el desarrollo personal ocupa cinco espacios curriculares que suman 180 horas lectivas. En definitiva, se enfatiza la nivelación académica, especialmente en áreas básicas para la apropiación de competencias como las matemáticas y la comunicación. Aunque este plan de estudios rige desde el 2010, los resultados de la evaluación nacional de egreso aplicada el 2014 indican que el 7% de los egresados alcanzó el nivel esperado en razonamiento matemático, mientras que en comprensión de textos la cifra llegó al 15% (Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso, 2018).

Resultados de la categoría formación en fundamentos de la educación (FFE)

Esta categoría alude a la conciencia pedagógica de los docentes. Es decir a los conocimientos que se relacionan con la construcción una forma de ver el fenómeno educativo y de la identidad docente. Analíticamente, Sánchez Ponce (2013) los subdivide en cinco áreas. En este trabajo no se considera el área conocimiento social debido a que no existen, en este caso, espacios curriculares afines al mismo.

Tabla 2: Número de espacios curriculares y horas por FFE

	CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO	CONOCIMIENTO MORAL Y FILOSÓFICO	INVESTIGACIÓN	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	TOTAL
ESPACIOS CURRICULARES	3	2	9	3	17
HORAS	180	72	540	180	972

Se observa que el núcleo central de la FFE es la investigación con nueve espacios curriculares que suman 540 horas lectivas. También tienen una presencia importante el conocimiento educativo con tres espacios curriculares y 180 horas lectivas, y el conocimiento psicológico con 180 horas. Menor relevancia tiene el conocimiento moral y filosófico, aunque el foco del espacio curricular que lo integra está en el dogma católico.

Vale la pena resaltar el rol preponderante que tiene la investigación como espacio curricular común a todas las especializadas en educación. Sin embargo, la organización de los contenidos acerca de la investigación que aparecen en las áreas curriculares carecen de coherencia interna. Además se observa anarquía en su organización a lo largo de los nueve ciclos académicos.

Resultados de la categoría formación para el desempeño educativo (FDE)

Esta categoría alude a los saberes propios del quehacer docente. Es decir a los conocimientos que favorecen el desarrollo de habilidades profesionales específicas. Analíticamente, Sánchez Ponce (2013) los subdivide en: áreas de conocimiento de la enseñanza en general, conocimiento del contenido disciplinario, conocimiento de la enseñanza para disciplinas específicas y práctica.

Tabla 3: Número de espacios curriculares y horas por FDE

	C. ENSEÑANZA GENERAL	C. CONTENIDO DE LAS DISCIPLINAS	PRÁCTICA	C. ENSEÑANZA PARA DISCIPLINAS ESPECÍFICAS	TOTAL
ESPACIOS CURRICULARES	6	14	10	5	35
HORAS	252	900	1152	324	2628

Como muestra la tabla el área de mayor peso en la FDE es la práctica con 1152 horas lectivas y 10 espacios curriculares. En segundo lugar se encuentra el área de conocimiento del contenido de las disciplinas con 900 horas y 14 espacios curriculares que enfatizan los conocimientos relacionados con la especialidad

en Ciencias Sociales. Por otro lado los conocimientos relacionados con la enseñanza de las disciplinas específicas se agrupa en cinco espacios curriculares que suman 324 horas. Finalmente el área de conocimiento de enseñanza general ocupan seis espacios curriculares que suman 252 horas.

Cabe destacar que la práctica se distribuye a lo largo de los 10 ciclos académicos y es común a todas las especialidades. Se ve que desde el primer semestre los estudiantes se introducen en el ámbito de la práctica docente. Además los dos últimos ciclos académicos están dedicados a la práctica docente en las escuelas.

Consideraciones finales

El nuevo marco jurídico incide en el rediseño de la organización y gestión de las instituciones de formación del profesorado y en las subjetividades de sus actores. Su fuerza viene acompañada de un discurso que pone énfasis en los sistemas y en los procedimientos de organización para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Esta es entendida en términos de mejora de la gestión y como el resultado académico o el rendimiento del estudiantado, el profesorado y las instituciones, sin considerar las posiciones de partida. Esos rasgos son posibles de enmarcar en lo que Vega Gil y Espejo Villar (2011) nombra como el discurso político de la nueva derecha que se fundamenta en una concepción economicista de la educación que privilegia los criterios de eficacia y eficiencia.

El rediseño de la organización y gestión de las instituciones formadores de docentes se conduce mediante procedimientos de descentralización y desconcentración, mecanismos de licenciamiento y acreditación institucional y evaluación de los docentes y los estudiantes. Los procedimientos de descentralización y desconcentración paradójicamente están acompañados de dispositivos burocráticos y de control como reglamentaciones y modelos homogéneos de gestión, y por tanto se podría decir junto con Vega Gil y Espejo Villar (2011) que se reinstalan los principios de la racionalidad técnica caracterizada por el racionalismo económico y la administración científica postulada por Taylor.

Los mecanismos creados para el aseguramiento de la calidad remiten a organismos de licenciamiento y acreditación que evalúan a las instituciones bajo los mismos parámetros. Estas actuaciones supuestamente técnicas y neutrales derivan en clasificaciones simplificadas, confusas y distorsionadas que sirven para justificar decisiones que excluyen y acentúan la desigualdad, por ejemplo en la distribución de recursos. Ciertamente, esta conclusión es plausible a partir de los principios neoliberales, sin embargo se deja al margen aspectos fundamentales como las posiciones de partida, los juicios éticos, políticos y otras condiciones de posibilidad y de justicia social.

Los mecanismos de evaluación del profesorado y los estudiantes se inscriben también en la lógica de gobernanza neoliberal de las instituciones (Ball, 2016). En efecto este modo de gobierno institucional, además de situar los principios de la gestión flexible, configura una nueva cultura docente. Conforme señala Ball S. (2013) se impone un nuevo modo de regulación social y moral que influye en la práctica

de los profesionales del sector estatal reformado y re-formando sentidos e identidades, produciendo o maquillando nuevas subjetividades profesionales.

En cuanto al currículo encontramos que es obligatorio y común para todas las EESP, de igual modo organiza las carreras en dos etapas de formación. La formación general es común para todas las carreras y la formación especializada es propia de cada especialidad. Asimismo, eslabona la concepción de sociedad y de formación inicial docente, el rol de los actores en la producción y distribución del conocimiento y la relación pedagógica entre los actores del proceso educativo.

En este mismo orden de ideas, en la formación del profesorado de la especialidad en Ciencias Sociales predomina una formación centrada en el futuro desempeño del profesor y una marcada preocupación por la formación general y la investigación. En el primer caso se observa una interesante combinación enfatizando el aprendizaje de las materias relacionadas con la especialidad, la pedagogía del contenido de la materia y las prácticas. Esto es importante ya que la capacidad para enseñar las materias de la especialidad apropiadamente requiere una comprensión conceptual de las mismas. Además, la presencia de la práctica en las escuelas desde el primer ciclo es relevante ya que los futuros docentes deben de estar preparados para desempeñarse en el aula. Según Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018) el componente práctico es uno de los elementos esenciales de los programas de formación docente, pues según investigaciones de casos los programas de educación más efectivos son aquellos que enfatizan las prácticas profesionales y están vinculados con las actividades que se realizan en las escuelas.

Ahora bien, en la formación general predomina el aprendizaje de las matemáticas y comunicación (lengua). El interés por proporcionar una formación intelectual que no se relaciona directamente con la profesión docente, pretende subsanar las carencias que los estudiantes evidencian en tales materias. Más importante aún es el énfasis puesto en la investigación. Aunque se evidencia limitación en la organización lógica y coherente de los contenidos importa mucho que los estudiantes incorporen actitudes y desarrollen habilidades para la investigación de tal modo que puedan transitar de forma metódica y rigurosa de la curiosidad ingenua hacia la curiosidad epistemológica (Freire, 2006).

Referencias

- Collet, J. y Tort, A. (2016). Hacia la construcción colectiva, y desde la raíz, de una nueva gobernanza escolar. En J. Collet, A. Tort, S. Ball, A. Viñao, J. Subirats, A. Wilkins, et al., *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 199-215). Morata.
- Chuquilin Cubas, J. (2017). La educación secundaria peruana en el marco de la educación básica. En P. Ducoing Watty, *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú)* (pp. 253-326). México: IISUE -UNAM
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Colet, A. Tort, S. Ball, A. Viñao, J. Subirats, A. Wilkins, et al., *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 34-60). Madrid: Morata.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricación en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 103-113.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-33.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, D.C. : BID.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes N° 30512*. (2016). Perú. El Peruano. Normas.
- Ministerio de Educación. (2010). *Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación secundaria en la especialidad de ciencias sociales*. Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2016). *El impulso de una carrera. Política de revalorización docente en el Perú*. Perú: MINEDU.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional. *Bordón. Revista pedagógica*, 68 (2), 19-33.
- Resolución Ministerial N° 118-2018-MINEDU*. (2018). *Aprueban las modificaciones a los lineamientos nacionales para el desarrollo del proceso de admisión*. Perú: MINEDU.
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 128-148.
- Vega Gil, L. y Espejo Villar, B. (2011). Un modelo de análisis de la gobernanza en las instituciones públicas de formación de maestros. En L. Vega Gil, *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea* (pp. 247-277). España: Tirant lo Blanch.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1 (53), 1-14.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Marata.