



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación inicial de docentes de educación básica: los casos de Bolivia, Colombia y Perú

Moreno Olivos Tiburcio

Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa
tmoreno@cua.uam.mx

Formación inicial de docentes de educación básica en el Estado Plurinacional de Bolivia

González Campos Olivia

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 096
oliglez@gmail.com

Las instituciones/organizaciones de formación inicial de docentes de educación básica. El caso de Colombia

Ducoing Watty Patricia

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
pducoingw@yahoo.com.mx

Entidades institucionales de formación de maestros en el Perú

Chuquilin Cubas Jerson

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291-Tlaxcala
chsonger@hotmail.com



Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Formación e identidad.

Resumen general del simposio

El simposio aborda la formación inicial docente para la educación básica en Bolivia, Colombia y Perú. En el primer caso, se abordan las características más relevantes de este subsistema en el Estado Plurinacional de Bolivia, tomando como punto de partida la crisis reciente en este país que derivó en un cambio radical en las condiciones políticas y socioeconómicas, sin embargo, en el 2021 se identifican rutas posibles para la continuidad del modelo educativo que ha estado en construcción desde 2010.

Para analizar la situación actual de la formación inicial de docentes para la educación básica en Colombia, se consideran las diferentes instancias que tienen a su cargo esta responsabilidad: las escuelas normales superiores, las instituciones universitarias y otros organismos. Igualmente se destaca la diversidad de certificaciones, títulos y grados expedidos a nivel institucional, a partir de los cuales se puede acceder a la función docente, independientemente de la duración del proceso formativo y del nivel acreditado: técnico, licenciatura o posgrado.

Para el caso de Perú, se destaca que desde la fundación de la República peruana el aparato jurídico ha modelado la formación inicial del profesorado y las instituciones encargadas para hacerlo, y el actual entramado jurídico inspirado en la ideología neoliberal promueve transformaciones en la estructura y organización de estas instituciones e instala nuevas formas de regulación social y moral. Asimismo, la estructura y organización de las carreras profesionales en educación que ofrecen estas instituciones y las dinámicas del trabajo académico presentan rasgos característicos que les son propios. Si bien, las instituciones de educación superior pedagógica desde la década de los 80 han transitado hasta incorporarse normativamente a la educación superior, académicamente en el discurso oficial y en el imaginario colectivo ocupan un rango menor al de las universidades.

Palabras clave: *formación docente, educación básica, normales, formación inicial de profesores, universidades.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Moreno Olivos Tiburcio

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Entre sus temas de investigación destacan: evaluación del aprendizaje, currículum y formación docente. Actualmente es profesor investigador Titular en la UAM. Cuajimalpa. Es autor de los libros: *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (UAM, 2020, 2ª reimp.) y *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa* (UAM, 2021). Es editor asociado de la Revista *Education Policy Analysis Archives* de la Arizona State University. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del COMIE.

Nombre Participante 1: González Campos Olivia

Obtuvo el grado de Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Realizó la especialidad en Psicología Infantil y Aprendizajes Escolares en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096, en la licenciatura en preescolar y en la maestría en educación básica. Tiene experiencia en el diseño y desarrollo de diplomados, cursos y talleres dirigidos a personal docente de los tres niveles de educación básica y en bachillerato. Ha colaborado en instituciones como CONAFE, IPN, SEP, UAM.

Nombre Participante 2: Ducoing Watty Patricia

Es académica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Realizó la licenciatura, la maestría y el doctorado en Pedagogía en la UNAM. Tiene estudios de doctorado y el Diploma de Especialidad en Ciencias de la Educación de la Universidad Sorbona Paris VII. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es fundadora y presidente de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Ha realizado trabajos de investigación en el campo de historia de la educación durante el porfiriato, y sobre la educación normal y la educación básica.

Nombre Participante 3: Chuquilin Cubas Jerson

Doctor en Pedagogía por la UNAM. Magister en Administración Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Profesor de Educación Secundaria por la Escuela de Educación Superior Pedagógico Víctor Andrés Belaúnde de Jaén, Perú. Candidato a investigador nacional (SNI) y Perfil deseable (PRODEP). Ha recibido becas para estudios de posgrado de la fundación FORD y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México. Actualmente, trabaja como profesor investigador en la UPN 291-Tlaxcala. Desarrolla las líneas de investigación: Trabajo y desarrollo profesional docente; gestión y política educativa en educación básica.

Textos del simposio

Formación inicial de docentes de educación básica en el Estado Plurinacional de Bolivia

González Campos Olivia

Resumen

Con el propósito de contribuir al análisis de la formación inicial de docentes de educación básica en América Latina, se abordan las características más relevantes de este subsistema en el Estado Plurinacional de Bolivia. Se toma como punto de partida la crisis reciente en este país que pudo derivar en un cambio radical en las condiciones políticas y socioeconómicas, sin embargo, en el 2021 se identifican rutas posibles para la continuidad del modelo educativo que ha estado en construcción desde 2010. Durante los 13 años del gobierno de Evo Morales se impulsaron cambios relacionados con la justicia social, la no discriminación, la lucha contra el racismo y el respeto a la diversidad. En la actualidad el gobierno es el único responsable de la formación de maestros. Solamente en el periodo 1999-2005 estuvo a cargo de las universidades. Existe en el país una fuerte tradición de educación normal. Los datos obtenidos de fuentes de gobierno e investigadores educativos no permiten establecer una relación entre las políticas educativas de formación docente y logros en términos de calidad o aprendizajes pertinentes en la educación básica.

Palabras clave: formación docente, Bolivia, educación básica, normales, universidades.

Crisis reciente

El triunfo del partido movimiento al socialismo (MAS) en las elecciones de 2005, conduce a Evo Morales como el primer presidente indígena del país y abre el proceso de un profundo cambio social y económico que busca la construcción de una sociedad justa, cimentada en la descolonización. La nueva Constitución se aprueba en 2009 y la Ley de educación en 2010. Los logros de este gobierno se distinguen por la reducción de la pobreza extrema, el crecimiento de la economía, el aumento del gasto social del estado y la nacionalización de industrias clave (petróleo, minería, electricidad). Sin embargo, los más de trece años de gobierno implican también grandes dificultades en la concreción e implementación de los propósitos de refundación de este país. En 2016 se celebra un referéndum que impide a Evo Morales postularse para ser presidente por cuarta ocasión. No obstante, en 2017 el Tribunal Constitucional Plurinacional le permite hacerlo en las elecciones de 2019. La crisis social estalla cuando Morales se declara ganador en primera vuelta y los opositores reclaman fraude electoral. Las protestas masivas se van agravando, los militares sugieren la renuncia del presidente a fin de lograr la pacificación. Para los partidarios del MAS estos hechos son leídos como golpe de estado, para sus opositores es el triunfo de una lucha ciudadana por la democracia.

El gobierno interino se compromete a convocar nuevas elecciones. Se trata de una gestión que reprime protestas populares y enfrenta la crisis de la pandemia por coronavirus. En educación se nombran dos ministros: Virginia Patty Torres y Víctor Hugo Cárdenas Conde. Desde marzo de 2020 las clases se realizan “a distancia”. Los maestros demandan equipos e internet gratuito; en julio protestan y rechazan el decreto que establece cuatro modalidades de educación: presencial, semipresencial, virtual y a distancia, aunque el gobierno declare la intención de su complementariedad. El ministro Cárdenas señala que no habrá reprobación de estudiantes en la educación básica y finalmente clausura del año lectivo (Atahuichi, 2020; Flores, 2020).

En este periodo, Orellano identifica la expresión de críticas al modelo educativo y de formación de maestros establecido por el gobierno de Morales, por parte de la Federación Departamental de trabajadores de la educación urbana de La Paz. Señalan que persisten los problemas en la calidad de la educación y que los programas de formación continua han sido estrategia de “adoctrinamiento” para los maestros. “Incluso algunos sectores radicales llegaron a plantear el cambio de la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez” (2020, p. 60).

No obstante, el proceso electoral de 2020 se pone en marcha y el triunfo con 55% de los votos, en primera vuelta, corresponde nuevamente al MAS y a su candidato Luis Arce quien, por su desempeño como ex ministro de economía, se perfila como un gobierno de carácter tecnocrático. Se ha comprometido a continuar con la estrategia de bonos económicos a la población de bajos recursos, a fijar impuesto a las grandes fortunas, a la sanción de los delitos del gobierno interino, entre otros aspectos. También vislumbra la devaluación de la moneda. Encuentra un país en graves problemas económicos. La recesión por pandemia, el PIB cayó en 8% y el desempleo abierto es de 11% (Molina, 2020).

Entidades institucionales de formación de maestros

La formación de maestros tiene un momento clave en el país, con la fundación de la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República en Sucre (1909). Posteriormente se fundaron la Normal Superior de La Paz y la Escuela Normal de Señoritas (1917 y 1922 respectivamente) (EPB-ME, 2016). En 1931 la experiencia educativa Warisata pone de manifiesto que una organización comunitaria permite la articulación de escuela y trabajo, une la estrategia productiva aula-taller-sembrío y favorece la complementariedad de conocimientos universales y particulares.

De la revolución nacional de 1952 se deriva el *Código de la Educación Boliviana*, que expresa la obligatoriedad de la educación. En esa época se legisló el escalafón magisterial y se respetó la libre sindicalización. Se manifiesta una fuerte diferencia entre educación rural y urbana.

La *Ley de Reforma Educativa* de 1994 abre caminos para la descentralización, busca el aumento de la calidad y la cobertura e impulsa la interculturalidad y el bilingüismo como ejes de transformación. Esta reforma se aplicó durante diez años y tuvo logros importantes en educación primaria. La formación de maestros se ubicó administrativamente en universidades públicas y privadas de 1999 a 2005. La denominación de las escuelas

normales cambió a Institutos Nacionales Superiores (INS). Entre otros aspectos este cambio pretendía modificar prácticas docentes equivocadas y anquilosadas en la formación de maestros. El título que recibieron los egresados fue de técnicos superiores (EPB-ME, 2016).

El *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo* que actualmente orienta la educación en Bolivia, destaca la idea de equilibrio entre teoría-práctica a fin de dar énfasis al sentido social en la producción económica; promueve la relación con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y la condición espiritual de la vida. También se busca la educación científica y artística que posibilite la creación y producción de saberes y conocimientos que adopten el principio del Vivir Bien. Los valores son Ser (valores-espiritualidad), Saber (procesos mentales), Hacer (aplicación-producción), Decidir (autodeterminación con impacto social) (EPB-ME, 2012).

El Sistema Educativo Plurinacional y la formación de docentes en el nuevo modelo educativo se han diseñado y construido con mecanismos de participación social, en congresos y encuentros educativos (EPB-ME, 2015a).

Las instituciones y programas a cargo de la formación inicial, continua y de posgrado son:

Formación inicial

Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.

Formación continua

Unidad Especializada de Formación Continua.

Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente.

Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio.

Comunidades de Producción y Transformación Educativa.

Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria. Programa de Profesionalización de Maestros Interinos.

Formación postgradual

Universidad Pedagógica Mariscal Sucre (EPB-ME, 2016; EPB-ME, 2018).

De acuerdo con la *Ley 070* de educación, la formación de maestros pertenece al subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, de ese viceministerio depende también la formación técnica y tecnológica, lingüística y artística, así como la formación universitaria.

La formación inicial de los maestros dura cinco años y se realiza en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) (ALP, 2010). Los egresados reciben título de licenciatura. Se busca en los dos primeros años el conocimiento y análisis de los campos de conocimiento que articulan el *Currículo Base del*

Sistema Educativo Plurinacional y después profundizar en alguna de las especialidades. Las opciones de titulación son cuatro: tesis educativa comunitario de grado; proyecto socio-comunitario productivo; sistematización de experiencias educativas; proyecto de fortalecimiento a programas regionales del sector educativo (Orellano, 2020). Los objetivos son:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral [...] con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país (ALP, 2010, Artículo 33).

Las ESFM son las mismas escuelas normales del país, ahora con otro nombre. Hay 27 y, además, de ellas dependen 20 unidades académicas. La mayor parte se ubican en el medio rural. Las unidades, que surgen en la gestión del presidente Morales, se ubican en ciudades intermedias y localidades distantes, por lo que se ha invertido mayoritariamente en su infraestructura. La inversión total ascendió a cerca de 134 millones de bolivianos con 11% de aporte local y 89% del Ministerio de Educación (EPB-ME, 2015a).

La cantidad de estudiantes que se han inscrito en las ESFM de 2010 a 2016 ha disminuido, situación que revela la intención de regulación que existe por parte del gobierno para evitar egresados sin empleo. Se prioriza la presencia de 25 alumnos por grupo. La matrícula en estas escuelas prevé 20% para la incorporación de tres categorías de bachilleres destacados: a) pertenecientes a las naciones indígenas originarias campesinas, comunidades interculturales y afrobolivianas, b) deportistas, c) con discapacidad, debido a que, en el pasado, esta población era excluida constantemente. Ver Cuadro 1.

Cuadro 1. Número de estudiantes en las ESFM. 2010-2016

AÑO	ESTUDIANTES	ESTUDIANTES
		Bachilleres destacados
2010	8 758	1 344
2011	7 846	1 358
2012	No hubo convocatoria	
2013	4 941	922
2014	No hubo convocatoria	
2015	3 817	
2016	3 005	

Elaborado con base en Estado Plurinacional de Bolivia y Ministerio de Educación. (2015). Avances en la revolución educativa 2006-2014; Estado Plurinacional de Bolivia y Ministerio de Educación. (2016). Revolución educativa con revolución docente.

Las especialidades para la formación inicial de maestros están directamente relacionadas con los campos y áreas de conocimiento, los saberes y ejes curriculares del *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*.

Educativo Plurinacional

- Educación Inicial en Familia Comunitaria
- Educación Primaria Comunitaria Vocacional
- Educación de Personas Jóvenes y Adultos
- Educación Especial para Personas con Discapacidad
- Artes Plásticas y Visuales
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Comunicación y Lenguajes
- Cosmovisiones, Filosofías y Psicología
- Valores, Espiritualidad y Religiones
- Matemática
- Educación Física y Deportes
- Educación Musical
- Educación Técnica y Tecnológica

Las ESFM del Chaco, Oriente y Amazonía ofertan especialidades en educación intercultural bilingüe en lenguas originarias (ya que fueron creadas a raíz de la reforma de 1994). Las especialidades que ofrecen dependen de las necesidades del mercado de trabajo. En 2015, cada escuela ofrecía aproximadamente ocho especialidades y las unidades una o dos (Orellano, 2020).

En la agenda de formación continua también existe una correspondencia total con los planteamientos centrales del currículo base. Las diversas temáticas y modalidades de trabajo pretenden el conocimiento detallado del *Modelo educativo sociocomunitario productivo* y que el nivel de formación de los maestros sea de licenciatura, maestría y doctorado.

La Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO) ofrece *itinerarios formativos* de manera permanente, son cursos cortos para la mejora del desempeño en el aula y la calidad de los procesos formativos. Empezaron en 2007. De 2010 a 2014 se atendieron 213 986 participantes, con 4 463 cursos (EPB-ME, 2015a).

A partir de 2017 el Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente (PROACED) a cargo de UNEFCO, destinado a docentes de educación básica que trabajan en zonas rurales de difícil acceso y ciudades intermedias. Requieren conocimientos para atender posiblemente alumnos de uno o dos niveles educativos o en dos especialidades. Se hace énfasis en situaciones de autoformación con apoyo de recursos ubicados en plataforma virtual (EPB-ME, 2018).

El programa de formación complementaria para maestras y maestros en ejercicio (PROFOCOM) pretende que los docentes obtengan los grados de licenciatura y posgrado. Dado que la formación de maestros depende del gobierno, los títulos tienen la misma validez que los otorgados por las ESFM y la Universidad Pedagógica. El lema es “juntos implementamos el currículo e impulsamos la revolución educativa”. Las actividades se realizan en 27 ESFM, 20 Unidades académicas y 319 subsedes. Las actividades empezaron en 2012. Ver Cuadro 2.

Cuadro 2. Participantes en formación complementaria

FASE	PARTICIPANTES	TITULADOS
1	45 569	36 257
2	63 491	36 088
3	26 507	En proceso
Total	135 567	72 345

Elaborado con base en Estado Plurinacional de Bolivia y Ministerio de Educación. (2016). Revolución educativa con revolución docente.

El Ministerio de Educación emite los títulos para egresados de diversas instituciones. En 2014 los datos son: 33191, licenciatura PROFOCOM; 8 358; licenciatura a nivel inicial de Formación de Maestros; 118, licenciatura de las Universidades Indígenas; 1, licenciatura de la Universidad Pedagógica (EPB-ME, 2015a).

El proceso para que los maestros obtengan la maestría inició en 2013, con 2546 participantes. La duración del programa es de cinco semestres. Han terminado 1930 participantes. A partir de 2016 se trabajará la formación de maestros en bachillerato técnico humanístico, uso de lenguas originarias en el aula, secundaria modular, transformación de la gestión educativa, nivelación académica (EPB-ME, 2016).

Como parte del PROFOCOM, las Comunidades de Producción y transformación (CPTE) se organizan a fin de poner en práctica acciones que vinculan la formación y la satisfacción de necesidades de la población. Se trata de una estrategia de articulación teoría y práctica. Existen 17 963 CPTE (EPB-ME, 2016).

Una situación polémica fue la apertura de un diplomado para la especialización en educación técnica y tecnológica en la educación básica, en el que participaron otros profesionales, no solamente maestros, lo que permitiría trabajar en las escuelas sin ingresar al escalafón magisterial. Esto generó protestas del sindicato de maestros. Por otro lado, resulta importante destacar que una buena parte de los docentes que participan como funcionarios del PROFOCOM, fueron destituidos en el gobierno de Ñeñez, lo que revela la “fragilidad de su institucionalidad” (Orellano, 2020, p. 190).

El Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria, atendió a 7000 maestros de 24328 en total. Se identificó con mayor necesidad las especialidades de Ciencias Sociales, Matemática, Comunicación y Lenguas (aimara, quechua y guaraní, ingles). Este componente ya concluyó. En el 2014 los titulados ascienden a 2105 participantes. Ejemplos de los contenidos ofrecidos son: Principios del sistema educativo plurinacional. Psicología del desarrollo del adolescente. Epistemología de las ciencias sociales y su vinculación con las áreas productivas humanísticas. Antropología y su didáctica. Taller de sociología: análisis y reflexión del pensamiento social boliviano; economía y poder. Sociología y su didáctica (EPB-ME, 2016).

El Programa de Profesionalización de Maestros Interinos atendió a los maestros que laboraban sin contar con formación pedagógica profesional. Prácticamente ha logrado su cometido.

Un aproximado de las temáticas de la formación continua es:

UNEFCO

Itinerarios Formativos. Sistema Educativo Plurinacional. Énfasis en la práctica docente. Gestión de aula y unidad educativa. Ambiente comunitario del aula. Comunicación oral y escrita en lengua originaria. Didácticas específicas. Uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación.

PROFOCOM

Propicia grado de licenciatura y maestría

Conocimiento del nuevo currículo

Bachillerato técnico humanístico, formación de maestros para poblaciones de difícil acceso

Formación para el uso de lengua originaria en los procesos educativos, formación para la transformación de la gestión educativa (autoridades)

PEAMS

Matemática, ciencias naturales, ciencias sociales. comunicación y lenguas, cosmovisiones, filosofía, psicología

La Universidad Pedagógica Mariscal Sucre, cuyo objetivo es la formación postgradual de los docentes, en 2015 ofreció los siguientes diplomados: educación para personas con discapacidad auditiva; entrenamiento deportivo (atletismo, basquetbol, futbol, voleibol); educación en lenguas. Las maestrías son: educación intracultural intercultural y plurilingüe; física - química para educación secundaria comunitaria productiva; políticas de formación docente; matemática para educación secundaria comunitaria productiva (EPB-ME, 2016).

Las políticas relacionadas con la situación laboral de los docentes indican con claridad el apoyo que recibe este gremio. El gobierno de Morales ha respetado la estructura escalafonaria del trabajo docente. Además, entre 2006 y 2014, se crearon 35007 plazas docentes, 85% para educación básica. El incremento salarial fue 20%, en 2014. Se otorgan cinco diferentes tipos de bono como incremento en las percepciones económicas. El gobierno ha entregado 126723 computadoras a los maestros entre 2011 y 2014 (EPB-ME, 2015a).

A fin de ubicar indicios de logro educativo en el sistema educativo de Bolivia, se presentan algunos datos clave. Desde 2010 hasta 2014, en el presupuesto para educación se ejecutaron 734 millones de bolivianos (promedio anual). Entre 2008 y 2014, 87% se ejerció en el rubro educación de calidad (EPB-ME, 2015a).

La tasa de asistencia a la escuela, por parte de la población de 6 a 19 años ha aumentado. En 1992: 72.32%; 2001: 79.71%; 2012: 87.24. La tasa de abandono de nivel primario ha disminuido 3.8 puntos porcentuales, de 2006 a 2014. En el periodo 2006-2008 se llevó a cabo el programa nacional de alfabetización *Yo Sí Puedo*. En 2008 la UNESCO declaró a Bolivia país libre de analfabetismo (EPB-ME, 2015a).

A fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación se han otorgado bonos, becas y otros incentivos a los estudiantes. En 2006 el “Bono Juancito Pinto” (200 bolivianos) benefició a los estudiantes de los cinco primeros años de educación primaria; en 2014 a todos los estudiantes de primaria y secundaria. Se han otorgado 100 becas estudiar posgrado en universidades del exterior. También becas a estudiantes de comunidades originarias. Entre 2008 y 2014, 5074 becas para pre-grado en universidades privadas y 15587 para institutos técnico y tecnológicos privados del país. La beca *Bachiller Destacado* se entregó, en 2014, a 8 439 bachilleres (1 000 bolivianos) (EPB-ME, 2015a).

En educación primaria, en 2014, 97 de cada 100 niños lograron culminar. La tasa de inscripción oportuna a primero de secundaria aumentó de 32% a 54%, de 2000 a 2014. En 2014, **84** de cada 100 personas entre 12 y 17 años se matricularon en la escuela, dato que da una aproximación a la cobertura de educación secundaria. Asimismo, de cada 100 estudiantes matriculados en primero de secundaria en 2013, 87 aprobaron segundo de secundaria en 2014. En el bienio 2013-2014, 83 de cada 100 estudiantes aprobaron el tercero y cuarto grado de secundaria de manera consecutiva. Respecto del egreso en educación secundaria, por cada 100 inscritos en sexto en 2014, 98 egresaron; en contraste con los 81 que lo hicieron en 2012 (EPB-ME, 2015b).

Respecto de la evaluación de resultados en el sistema educativo el gobierno de Bolivia creó el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, entidad descentralizada, que trabajó en la definición de indicadores diferentes, por ejemplo, conocimiento de la realidad plurinacional, aunque también consideraron comprensión lectora y razonamiento lógico matemático. En 2008 se hizo un estudio que permitió identificar aprendizajes de los alumnos de educación secundaria. Durante más de ocho años no se han realizado acciones de evaluación. Es hasta 2017 que se realiza el *Diagnóstico Nacional de Bolivia*, en colaboración con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. En general se observa concentración de estudiantes en los niveles bajos de desempeño, I y II, por lo que es necesario mejorar la adquisición de aprendizajes básicos (UNESCO, 2020).

Se evaluaron en educación primaria los campos de matemática y lenguaje en tercero y sexto grado, además de ciencias en sexto. Sus resultados dan una idea de los logros de aprendizaje del país. En lectura, tercer grado, uno de cada dos estudiantes solamente es capaz de a) localizar información explícita, que está repetida literalmente o es claramente distinguible de otras informaciones; b) extraer conclusiones a partir de conexiones entre ideas evidentes y, c) reconocer tipos de textos breves de estructura familiar y cercana. Sin embargo, no son capaces de interpretar lenguaje figurado, reflexionar y emitir juicios y reconocer tipos de textos de estructuras no familiares ni tan cercanas (UNESCO, 2020).

En lectura 6 grado la gran mayoría de los alumnos solamente son capaces de localizar información explícita del texto, establecer relaciones causales entre información explícita, interpretar expresiones en lenguaje figurado, reconocer tipos de textos por su estructura familiar, reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto, o bien inferir información por medio de conexiones sugeridas por el texto, inferir el significado de palabras familiares a partir de claves entregadas, entre otros. Permanece el desafío de desarrollar las capacidades para inferir el significado de palabras utilizadas en diversos contextos, reflexionar sobre la función y los recursos de un texto y relacionar dos textos a partir de sus propósitos comunicativos (UNESCO, 2020).

En matemática tercer grado, casi dos tercios de los estudiantes logran desarrollar habilidades para ordenar números naturales y comparar cantidades, identificar figuras geométricas básicas, identificar elementos faltantes en secuencias simples y leer datos explícitos en tablas y gráficos. Se requiere desarrollar la habilidad de comprender secuencias numéricas, comparar y convertir medidas, o hacer operaciones más desafiantes en el ámbito de los números naturales (UNESCO, 2020).

En matemática sexto grado 62% de estudiantes es capaz de estimar pesos y longitudes, identificar posiciones relativas en mapas, identificar reglas o patrones de formación de secuencias numéricas simples, ordenar números naturales y decimales, utilizar la estructura del sistema decimal, resolver problemas simples y leer datos explícitos en tablas y gráficos. Presentan dificultades para relacionar distintas vistas espaciales, determinar términos faltantes, identificar ángulos, determinar medidas de longitud o masas, entre otras (UNESCO, 2020).

En ciencias naturales sexto grado, aproximadamente 90% son capaces de interpretar información simple y cercana para establecer relaciones y reconocer conclusiones, que poseen conocimiento de la clasificación de los seres vivos y que logran establecer relaciones de causa y efecto en situaciones cercanas (UNESCO, 2020).

A manera de conclusión

La formación docente en Bolivia se ha organizado alrededor de principios y valores clave que aspiran al cambio social tan necesario. El estrecho vínculo entre el gobierno y el gremio magisterial ha reducido el conflicto por demandas laborales, sin embargo, queda el riesgo de que el sistema de formación docente sea solamente un planteamiento discursivo y no una posibilidad de logro en los aprendizajes que la población requiere.

La mejora de las condiciones de vida en Bolivia se ha ubicado en la extracción de materias primas, sin embargo, el corporativismo y el regionalismo se manifiestan de manera constante en movimientos y disputas sociales.

La prioridad atribuida a los procesos de descolonización es una diferencia contundente con las propuestas educativas en otros países. Su relevancia es innegable, aunque implique un llamado a la permanente reflexión, a la modificación de actitudes que se han vivido desde el siglo XVI y que tienen lugar en las dimensiones pública y privada.

El nuevo gobierno en Bolivia tendrá la tarea de atender la permanente necesidad de reconciliación y de unidad en la diversidad.

Referencias

- Asamblea Legislativa Plurinacional. ALP. (2010). Bolivia. *Ley N° 070 de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. 20 de diciembre de 2010*, La Paz. Recuperado de http://www.cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/
- Atahuichi, R. (12 de julio de 2020). Fracasa el diálogo con el magisterio y Cárdenas declara cero reprobados este año. *laRazón*. Recuperado de <https://www.la-razon.com/sociedad/2020/07/12/fracasa-el-dialogo-con-el-magisterio-y-cardenas-declara-cero-reprobados-este-ano/>
- Flores, P. (8 de julio de 2020). Maestros bolivianos protestan contra la educación virtual. *The San Diego Union-Tribune*. Recuperado de <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/noticias/story/2020-07-08/maestros-bolivianos-protestan-contra-la-educacion-virtual>
- Estado Plurinacional de Bolivia y Ministerio de Educación (EPB-ME). (2012). *Currículo base del sistema educativo Plurinacional*. Serie currículo. Documento de trabajo. Recuperado de <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Currículo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf>
- Estado Plurinacional de Bolivia y Ministerio de Educación (EPB-ME). (2015a). *Avances en la revolución educativa 2006-2014*. Recuperado de <http://seie.minedu.gob.bo/pdfs/Avances2015.pdf>
- Estado Plurinacional de Bolivia y Ministerio de Educación (EPB-ME). (2015b). Dossier de Estadísticas e Indicadores Educativos. Subsistema de educación regular. (Periodo 200-2014). Recuperado de <http://seie.minedu.gob.bo/pdfs/Dossier2014.pdf>
- Estado Plurinacional de Bolivia y Ministerio de Educación (EPB-ME). (2016). *Revolución educativa con revolución docente*. Colección revolución educativa. La Paz. Recuperado de <http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/revolucion-educativa/revolucion-educativa2016.pdf>
- Estado Plurinacional de Bolivia y Ministerio de Educación (EPB-ME). (2018). Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente. *Comunidad*. 8(55). Recuperado de <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/unicom/Comunidades/2018/ANO-8-N-551.pdf>
- Molina, F. (noviembre-diciembre de 2020). Los primeros pasos de Luis Arce en el laberinto boliviano. *Nueva sociedad*. Opinión. 290. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/luis-arce-Evo-Morales-Bolivia/>
- Orellano, S. (2020). *Procesos sociales, educacionales y formación de profesores de educación regular en servicio en el siglo XXI: Una pesquisa comparada entre Bolivia y Brasil*. (Tesis de Doctorado. Universidade Federal Do Paraná). Recuperada de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69222>
- UNESCO. (2020). *Aplicación del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). Diagnóstico nacional de Bolivia*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375131/PDF/375131spa.pdf.multi>

Las instituciones/organizaciones de formación inicial de docentes de educación básica. El caso de Colombia

Patricia Ducoing Watty

Resumen

En este trabajo se revisa la situación actual de la formación inicial de docentes para la educación básica en Colombia, considerando las diferentes instancias que tienen a su cargo esta responsabilidad: las escuelas normales superiores, las instituciones universitarias y otros organismos. Igualmente se destaca la diversidad de certificaciones, títulos y grados expedidos a nivel institucional, a partir de los cuales se puede acceder a la función docente, independientemente de la duración del proceso formativo y del nivel acreditado: técnico, licenciatura o posgrado.

Palabras clave: formación docente, Colombia, educación básica, normales, universidades.

Introducción

En el campo educativo, el vocablo institución es utilizado de manera recurrente, pero también es frecuentemente empleado —con muy diversos significados— en varias disciplinas como la sociología, la política, el derecho, la economía, la educación, entre otras. La noción de institución es compleja y cuenta con larga trayectoria histórica en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y, por ello, es portadora de múltiples acepciones. Muy diversos teóricos han abordado esta temática, entre otros muchos se pueden señalar a Durkheim, Bourdieu, Castoriadis, Foucault, Dubet, Ardoino, Lapassade, Lourau y Lobrot,, así como varios de los neoinstitucionalistas.

Para los analistas institucionales como Ardoino y Lourau es preciso advertir las relaciones entre institución y organización, pero reconociendo sus distinciones conceptuales. En términos de estos autores (1994:26):

La institución es inmaterial. Jamás es directamente asible. No es posible aprehenderla sino a través de la materialidad de las cosas de la organización. Incluso es necesario que una instrumentación analítica apropiada permita reconocerla, en su especificidad, disociarla de la organización, con la que ella se confundiría [...] a fin de llegar a distinguir la institución del establecimiento (es decir la organización) [...].

La organización, a diferencia de la institución, refiere a los locales, a las estructuras, las jerarquías, los horarios, los reglamentos, los currícula, entre otros tópicos, todos ellos formalmente codificados a través de escritos, los cuales, al ser impuestos, producen efectos en los sujetos. Contrariamente, lo institucional supone aquello que simbólicamente sostiene a la organización, es decir, el análisis del sentido, lo oculto, el “conjunto de

significaciones, se puede decir, en sentido aristotélico, el ‘alma’ de la organización” (Ardoino y Lourau, 1994, 27). Por tanto, la institución debe ser leída desde el sentido que los actores otorgan a las cosas, a las actividades que se hacen, a las normas, es decir, la lectura habrá de efectuarse sobre las funciones simbólicas que subyacen en toda organización.

Tras este breve acotamiento conceptual, efectuamos un acercamiento a las denominadas instituciones, aunque, de hecho, serían los establecimientos de formación inicial de docentes colombianos de la educación básica, para lo cual se puntea brevemente la estructura del sistema educativo en general antes de abordar la temática que nos convoca.

1. El sistema educativo colombiano

A fin de acercarnos a la formación de los docentes colombianos de educación básica, puntualizamos inicialmente los niveles que conforman el sistema educativo, el cual se conforma por la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica, la educación media y la educación superior. La educación inicial corresponde a los niños desde su nacimiento hasta los cuatro años y comprende el desarrollo de la primera infancia hasta los dos años, así como el prejardín y el jardín a los 3 y 4 años respectivamente, y no es obligatoria. La educación preescolar integra a los niños de 5 años y se denomina ciclo de transición por preparar al ingreso a la educación primaria, siendo este el único grado que se considera obligatorio. La denominada educación básica, de carácter obligatorio, se conforma de dos niveles: la educación primaria y la educación secundaria. Mientras la primaria se conforma por cinco grados de escolaridad y se destina a los niños de 6 a 10 años, la secundaria tiene una duración de cuatro años, atendiendo a los alumnos de 11 a 14 años. La educación media comprende dos grados para los estudiantes de 15 y 16 años, y no es obligatoria (Ducoing, 2020). La educación superior, tampoco obligatoria, es un nivel muy diversificado que se ofrece tanto en instituciones técnicas profesionales, tecnológicas, universitarias y escuelas tecnológicas, las cuales se clasifican en establecimientos públicos y universidades autónomas, además de las instituciones privadas.

A diferencia de buena parte de los países latinoamericanos y a pesar de las recomendaciones de los organismos supranacionales, la duración de la escolaridad obligatoria en el país colombiano es de apenas 10 años, cuando en los demás de la región, la obligatoriedad oscila entre los 13 y los 15 años (Ducoing, 2020). De hecho, a pesar de que el gobierno colombiano expidió desde 2016 una ley relativa al desarrollo integral de la primera infancia como un derecho de los menores, la educación inicial no se ha prescrito con el carácter de obligatorio (Congreso de la República, 2016). La situación de la educación media superior o secundaria alta colombiana es análoga a la de la primera infancia, es decir, no es obligatoria, contrariamente a lo registrado en la región durante las últimas décadas, debido a que muchos de los países han venido estableciendo la obligatoriedad para este nivel.

2. El Sistema Colombiano de Formación de Educadores

Colombia, igual que buena parte de los países de América Latina, se caracteriza por contar con cierta diversidad de establecimientos responsables de la formación inicial de docentes para la educación básica, a diferencia de los países de economías avanzadas, en cuya mayoría la formación docente no solo se ha trasladado exclusivamente a las universidades, sino que incluso desde 2008, el Comité Sindical Europeo de la Educación demandó que la formación inicial de docentes se elevara a nivel de “master, después de la licenciatura (Comité Syndical Européen de l’Éducation, 2008).

En el país colombiano se ha definido el denominado Sistema Colombiano de Formación de Educadores por considerar que, como sistema, supone un proceso permanente —a lo largo de la vida laboral— que posibilita la mejora continua de los educadores. Así se define este sistema:

un marco de referencia que ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país, para organizar y articular los subsistemas de formación desde la reflexión conjunta de las distintas instancias comprometidas en el tema y la articulación entre los distintos actores del sistema educativo, de manera que tal sistema se desarrolle coordinadamente y se logren los propósitos de mejoramiento de la calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2020: s/p).

El Ministerio (2013) ha establecido varios principios del sistema de formación, entre los que se pueden destacar:

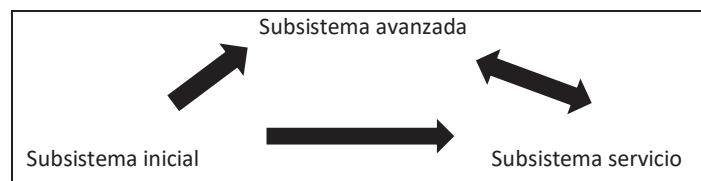
- a) Articulación: por su carácter de sistema, se refiere a la relación entre los diversos componentes institucionales con sus respectivos actores, con base en el trabajo colectivo. Asimismo, se busca articular las políticas de formación con otros ámbitos de la política nacional, tales como el laboral, el social, el cultural.
- b) Transparencia: es la condición de visibilidad de las acciones y decisiones adoptadas por las diversas instituciones y los actores vinculados con la formación.
- c) Continuidad: la formación y el desarrollo profesional forman parte de la política pública, siempre considerando los cambios que estos procesos demande conforme a las transformaciones sociales y culturales.

Los objetivos del sistema de formación se encuentran organizados en concordancia con los del sistema educativo y el quehacer docente, entre los que sobresalen (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 57):

- . Garantizar la calidad de los programas de formación de los educadores con base en el reconocimiento del contexto local, regional y nacional, en función de las necesidades formativas del país [...].
- . Orientar la formación del educador a nivel disciplinar, ético, estético, comunicativo, pedagógico e investigativo, en función de su aplicación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje [...].
- . Fomentar el desarrollo humano del educador como ser íntegro y coherente en el pensar, sentir y actuar, preparado para cumplir su labor educativa en la formación de sujetos y subjetividades.

Este sistema comprende tres subsistemas: la formación inicial, la formación continua y la formación avanzada, a los cuales se les han asignado tres ejes transversales —pedagogía, investigación y evaluación— con la finalidad de que con la colaboración tanto de las instituciones formadoras y las secretarías de educación, así como de los gremios magisteriales se pueda avanzar en la mejora de la formación de educadores.

Circulación entre los subsistemas de formación



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2013: 60).

3. Marco jurídico de la formación de docentes

Un gran conglomerado de normas jurídicas ha regulado y regula la formación de docentes en el país colombiano, el cual se conforma por múltiples actos legislativos que permanentemente son adicionados y derogados, como producto de los planes gubernamentales en concordancia con los intereses del gobierno en turno y, en su caso, de las exigencias internacionales. A propósito de este conjunto de normatividades, Munévar asienta que a pesar de las buenas intenciones (s/f: 13-14): “[...] algunas de ellas son contradictorias y, en ocasiones, lesivas para el gremio educativo nacional, por cuanto se legitiman en la búsqueda de fines políticos y de supervisión y control, dándole prioridad a elementos de orden económico y dejando de lado el ideal de formación desde lo educativo [...]”.

La norma jurídica de primer nivel del Estado Colombiano es la Constitución Política, en la que, si bien no se prescribe en torno a la formación docente, sí se garantiza que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”, además de establecer que “La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991: 97). En un segundo nivel, se ubica la Ley General de Educación de 1994, en la cual se establece en qué consiste la formación inicial de los docentes y las instituciones a cargo de esta, así como las finalidades y las diversas vías para el mejoramiento profesional de los maestros. Entre las finalidades de la formación de educadores se tiene: (Congreso de la República de Colombia, 1994: s/p) “Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental [...]; c) Fortalecer la investigación [...] y; d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado [...]”.

Es relevante destacar que el servicio educativo a nivel nacional fue descentralizado desde hace varias décadas, con base en una organización sectorial diferenciada, quedando la responsabilidad educativa a cargo de diversos organismos: a nivel nacional, el Ministerio de Educación; a nivel territorial, las secretarías de educación

departamentales, distritales y municipales de las entidades certificadas; al nivel departamental, las secretarías de educación departamentales; finalmente, el establecimiento escolar.

Como arriba se puntualizó hay una diversidad de decretos, leyes, resoluciones, acuerdos, reglamentos que regulan la formación de educadores, algunos correspondientes a la regulación de la educación superior, tales como el relativo al funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Superior, del Consejo Nacional de Acreditación, de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación; otros más que norman el funcionamiento de las escuelas normales superiores, su currículum, sus programas; los relativos a la carrera docente, al escalafón, la remuneración, entre muchos otros.

4. El subsistema de formación inicial y su diversidad institucional

La formación inicial es considerada como aquella que habilita al educador para ejercer, de acuerdo con el título y el nivel de formación, la docencia en los diversos niveles del sistema educativo y en las diferentes modalidades de atención a poblaciones específicas. El subsistema de formación inicial es considerado como (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 69):

[...] el proceso de formación cuyos referentes principales son la educación y la pedagogía, así como la comprensión analítica de cómo se suceden la enseñanza y el aprendizaje en el ser humano, de cómo aprender a enseñar, a construir conocimiento y a movilizar el pensamiento en los diferentes campos de conocimiento, a partir de una sólida fundamentación epistemológica, teórica y práxica, organizadas diacrónica y sincrónicamente, para alcanzar la titulación como profesional en educación.

La formación inicial representa el primer acercamiento de los estudiantes a las cuestiones pedagógicas y disciplinares, así como a su futuro papel de docentes, a partir del cual se pretende lograr una formación profesional en los diversos campos del saber y para los distintos niveles del sistema educativo, a fin de garantizar lo establecido en la Ley General de Educación. Al conceptuarse como la puerta de entrada al sistema de formación, en Colombia se cuenta con varias vías institucionales para su acceso, entrada que se enlaza con rutas consecuentes para avanzar en su consolidación y permanente formación a través de los subsistemas de formación en servicio y de formación avanzada.

Como subsistema, la formación inicial comporta diversas unidades que se interrelacionan, entre las que se encuentran: los futuros docentes, el sentido de la formación, y los actores, los programas y las instituciones de formación.

El sentido de la formación inicial refiere a fomentar en los estudiantes la capacidad de resignificar el papel del educador en la sociedad contemporánea y la responsabilidad que esta tarea implica en consonancia con las demandas internacionales relativas al reconocimiento de que calidad de la educación depende en muy buena medida del desempeño del maestro. En efecto, a partir de las políticas internacionales emanadas de

los organismos supranacionales, los países de la región han conceptualizado la formación inicial como foco de su atención a través de sus políticas y agencias nacionales a fin de fortalecer la calidad de la formación inicial.

Los estudiantes como sujetos de la formación son visualizados desde una visión humanística, que se sustenta en los programas formativos de las diversas vías de acceso a la formación docente, considerando la heterogeneidad de actores participantes. Es de destacar la importancia de desarrollar sus capacidades y habilidades personales y profesionales para el desempeño de su función como educadores. En este sentido, se ha definido el perfil del educador en la formación inicial, en el que se estipula, entre otras cuestiones: “una sólida formación en teoría educativa, pedagógica y didáctica [...]; una comprensión analítica y reflexiva acerca de los actores diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos; desarrollo de habilidades y destrezas en tecnologías” (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 73).

Entre las instituciones de formación inicial de los docentes se tiene: a) las facultades de educación universitarias que ofrecen no solo programas de formación inicial, sino también de continua; b) las escuelas normales superiores que coadyuvan con la formación pedagógica complementaria de los estudiantes que buscan desempeñarse en la educación básica, particularmente el preescolar y la primaria; c) otras universidades e instituciones que disponen de programas de licenciatura y pedagogía para egresados de diversas licenciaturas que desean ejercer como docentes. Ahora bien, de acuerdo con Jiménez (2019), en materia de políticas de formación docente, se ha experimentado desde hace varias décadas —entre 1976 y 2018— una tensión entre el Estado, las escuelas normales y las facultades de educación, en la cual subyace un interés burocrático y una intención por desmantelar estas instituciones, particularmente las normalistas.

a) Universidades

Los programas de licenciatura en educación son ofrecidos en las instituciones de educación superior universitarias que cuentan usualmente con facultades de educación. La duración de la licenciatura es de entre ocho y diez semestres a fin de habilitar a los futuros estudiantes para el ejercicio de la docencia en diversos niveles y con diversas poblaciones.

El currículo de estas formaciones, basado en un sistema de créditos, es definido por cada institución de educación superior, puesto que cuentan con autonomía para este efecto, siempre en el marco de las normas establecidas por el Ministerio de Educación para otorgar y renovar el registro calificado de los programas de licenciatura y especialmente los relativos a educación, así como para el aseguramiento de la calidad (Santos Calderón, 2015).

El título que ofrecen las facultades de educación de las universidades es el de pregrado, es decir, de licenciatura en un específico campo de conocimiento para un determinado nivel del sistema educativo o bien para poblaciones definidas (arodescendientes, indígenas, gitanos, necesidades educativas especiales). El requisito para ingresar es contar con el título de bachiller, el de técnico o con profundización en pedagogía, aun cuando

cada programa define sus criterios de selección. Entre los estudios universitarios se ofrece, conjuntamente con las normales superiores, las licenciaturas en educación primaria, educación preescolar y educación especial, tradicionalmente a cargo de las instituciones normalistas. Evidentemente, concluida la licenciatura, los egresados pueden continuar con su trayecto formativo a través de especializaciones, maestrías y doctorados en las mismas instituciones universitarias.

b) Las escuelas normales superiores

Históricamente y hasta la fecha, las instituciones normalistas han ofrecido el servicio educativo desde el preescolar hasta el grado 11, es decir, el último de la media superior, además de la formación inicial de docentes. Con base en Ley 115 de 1994, las instituciones de educación superior fueron las autorizadas para formar a los docentes, es decir, las universidades y otros organismos de nivel terciario; sin embargo, se autorizó a las escuelas normales “debidamente reestructuradas y aprobadas, para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de básica primaria” (Congreso de la República, 1994: s/p). Se adicionó, además, en dicho documento legislativo, que “operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria [...] (Congreso de la República, 1994: s/p).

Las instituciones normalistas colombianas, cuyo origen se remonta a 1822, han sido las que tradicionalmente se responsabilizaron de la formación de docentes para la educación preescolar y escuela primaria; sin embargo, a partir del Decreto 1419 (López, 1978) se asentó un golpe contra las escuelas normales al suprimir el título de maestro por el de “bachiller pedagógico”, cuya formación se inscribe en el nivel técnico. Esta situación favoreció a las universidades con sus facultades de educación para buscar formar docentes como licenciados, en lugar de maestros normalistas. Al respecto, subraya Jiménez (2019: 103): “[...] el desmonte de las Escuelas Normales se trazaba, también, como objetivo, observar a la pedagogía como una técnica y no como un talento; un conocimiento e inclusive, según algunos, una ciencia, acompañada de un método, que se debía estudiar de manera sistemática [...]”.

Los niveles de formación inicial que ofrecen las escuelas normales superiores son dos:

- 1) En materia de formación docente otorgan el título de bachiller pedagógico que se cursa en el 5°. y el 6°. grados de bachillerato, una vez que el estudiante hubiese efectuado las prácticas docentes en las escuelas anexas y aprobara el último grado de “formación profesional” (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Con esta formación inicial se busca “promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para desempeñar su labor como profesional de educación” (Ministerio de Educación Nacional, 2015: 8).
- 2) Las escuelas normales superiores acreditadas, a través del denominado Programa de Formación Complementaria, habilitan al egresado para desempeñarse en preescolar, primaria y educación especial a través

del título de normalista superior, carrera que se cursa durante cuatro semestres a quienes hayan efectuado el bachillerato pedagógico en la escuela normal, y durante cinco semestres para egresados de bachillerato de cualquier modalidad.

En consecuencia, desde entonces conviven en las escuelas preescolares, primarias, y de educación especial, los bachilleres, con licenciados y doctores en educación y profesionales de otros campos del saber.

c) Otras instituciones de educación superior y universidades

De acuerdo con los decretos número 1278 (Pastrana, 2002), número 2566 (Uribe, 2003) y número 2035 (Uribe, 2005) son considerados profesionales de la educación aquellos que “poseen título profesional de licenciado en educación [...]; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores” (Pastrana, 2002: s/p). Por tanto, se definió que para ocupar un cargo docente, los profesionales con títulos diferentes al de educación tienen que, después del periodo de prueba, acreditar un posgrado en educación o un programa de pedagogía. Esta prescripción representó para el normalismo un atentado contra la tradición de la formación docente. De acuerdo con Jiménez (2019), estos actos jurídicos fueron considerados por los educadores como “decretos de la desprofesionalización docente”, al haber abierto las puertas para que los profesionales de cualquier campo disciplinar pudiesen ingresar al servicio docente del país.

Efectivamente, en el último Decreto de 2005, se definen los objetivos y requisitos que deben cumplir estos profesionales con título diferente al de licenciado en educación para ejercer la función docente. Se trata de una formación pedagógica con valor de 10 créditos como mínimo, equivalente a 480 horas de trabajo académico. Este programa de pedagogía debe incluir varios componentes: competencias pedagógicas (enseñar, desarrollar, evaluar, entre otros); desarrollo físico y psíquico de niños y jóvenes; bases teóricas de la pedagogía y prácticas; metodologías, didácticas y tecnologías; fundamentos de la evaluación. En la actualidad, hay más de cerca de 35 instituciones que ofrecen este programa de pedagogía para profesionales no provenientes del campo educativo.

En fin, con base en las políticas y los programas de formación docente se ha tejido un escenario de tensión entre el Estado y las instituciones normalistas y facultades de educación, cuyos actores han desempeñado un papel decisivo de cara a las cambiantes decisiones de control y supervisión que se manifiestan, durante cada periodo gubernamental, en un conjunto de exigencias y críticas sobre la formación docente.

Referencias

- Ardoino, Jacques et René Lourau (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris, Francia : Presses Universitaires de France (Pédagogues et pédagogies).
- Asamblea Nacional Constituyente (2021). *Constitución Política de 1991*. Bogotá, Colombia: Departamento Administrativo de la Función Pública. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125

- Comité Syndical Européen de l'Éducation (2008). *La formation des enseignants en Europe. Document politique du CSEE*. Bruxelles, Belgique. Recuperado de https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_fr.pdf
- Congreso de la República (2 de agosto de 2016). "Ley 1804 de 2016". *Diario Oficial No. 49.953*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ducoing Watty, Patricia (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. (La educación comparada en América Latina). Recuperado de http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/3065
- Jiménez Becerra, Absalón (2019). "Políticas de formación docente en Colombia, 1976-1918". En *Revista Historia de la Educación Colombiana*, jul-diciembre 2019. San Juan de Pasgo, Colombia. Pp. 69-315: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5039>
- López Michelsen, Alfonso (1978). "Decreto Número 1419 de 1978, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración [...]". En *Diario Oficial 35070*, Bogotá, Colombia, 8 de agosto de 1978. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-102770_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2020), *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá, Colombia: República de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Sistema-Colombiano-de-Formacion-de-Educadores/>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Munévar García, Pablo Alexander (s/f). *La formación de maestros en Colombia: tendencias, tensiones y prospectiva frente a la resignificación del papel del maestro colombiano*. Recuperado de <https://1library.co/document/y95xnvdz-capitulo-formacion-colombia-tendencias-tensiones-prospectiva-resignificacion-colombiano.html>
- Pastrana Arango, Andrés (2002). *Decreto 1278 de Junio 19 de 2002*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Santos Calderón, Juan Manuel (2015). "Decreto 2450 de 2015". En *Diario Oficial Año CLIm 17 de diciembre*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019618>
- Uribe Vélez, Álvaro (2005). *Decreto 2035 de 2005 por el cual se reglamenta el parágrafo lo. del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=16759
- Uribe Vélez, Álvaro (2003). *Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad [...]*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

Entidades institucionales de formación de maestros en el Perú

Chuquilin Cubas Jerson

Resumen

El propósito de este trabajo es caracterizar las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado de educación básica. En este sentido destaco que desde la fundación de la República peruana el aparato jurídico ha modelado la formación inicial del profesorado y las instituciones encargadas para hacerlo, y el actual entramado jurídico inspirado en la ideología neoliberal promueve transformaciones en la estructura y organización de estas instituciones e instala nuevas formas de regulación social y moral. Asimismo, la estructura y organización de las carreras profesionales en educación que ofrecen estas instituciones y las dinámicas del trabajo académico presentan rasgos característicos que les son propios. Si bien, las instituciones de educación superior pedagógica desde la década de los 80 han transitado hasta incorporarse normativamente a la educación superior, académicamente en el discurso oficial y en el imaginario colectivo ocupan un rango menor al de las universidades.

Palabras clave: Educación básica; educación superior, educación normalista, formación inicial de profesores.

Introducción

Actualmente la cualificación del profesorado es un tema presente en la política pública y en el discurso teórico. En estos ámbitos circulan serios cuestionamientos a la formación inicial del profesorado, y al mismo tiempo reconocen la importancia de las políticas que buscan mejorar la formación docente (Elacqua, Hincapié, Vegas, y Alfonso, 2018). También, destacados académicos como Ball (2002) desmontan el carácter político e ideológico de las políticas educativas que enfatizan principios neoliberales de calidad y promueven formas de regulación menos visibles, más conservadoras y autoreguladoras.

En este contexto dominado por el discurso neoliberal de la calidad, la meritocracia y la desregulación, la élite que ocupa posiciones de poder en el campo educativo peruano ha materializado iniciativas orientadas a renovar el currículo de formación inicial del profesorado y a instalar reformas sistémicas en las instituciones de formación del profesorado y en las condiciones laborales de sus docentes.

En este trabajo caracterizo las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado de educación básica. Para ello, me baso en las normas que regulan el funcionamiento de las instituciones de educación superior pedagógica y las universidades; asimismo recupero información oficial difundida por el Ministerio de Educación y otras instituciones del gobierno peruano.

El texto se organiza en dos apartados. El primero hace referencia al andamiaje jurídico que sostiene las medidas que intentan transformar las estructuras y las dinámicas de trabajo en estas instituciones. En el segundo apartado

aludo a las especificidades de la formación inicial de los docentes en las universidades y en las instituciones de educación superior pedagógica.

Andamiaje jurídico

Desde los inicios de la fundación de la República peruana en el siglo XIX, las escuelas normales se encargaron de formar maestros de enseñanza primaria. Y en la última década del siglo XIX, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Mayor San Marcos ofreció una cátedra de pedagogía que habilitaba a quienes aprobaban los exámenes para que se desempeñen como profesores en los colegios de educación secundaria. Es a partir de 1940 que la universidad consolida su rol en la formación inicial de docentes, y en la década de los 80 las escuelas normales, reconvertidas en institutos superiores pedagógicos, jurídicamente son consideradas como instituciones de educación superior no universitaria. Actualmente, en virtud de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes N° 30512 (Congreso de la República del Perú, 2016) y su reglamento las instituciones de educación superior pedagógica están siendo sometidas a un proceso de evaluación con el propósito de licenciarse y reconvertirse en escuelas de educación superior pedagógica (EESP). Asimismo, según la Ley Universitaria N° 30220, las universidades también están obligadas a licenciarse como condición necesaria para seguir funcionando.

El licenciamiento es obligatorio y tiene como propósito verificar que las instituciones cumplan con los criterios básicos de calidad para ofrecer el servicio educativo superior. La licencia autoriza el funcionamiento de estas instituciones por cinco años renovables a partir de un nuevo proceso de evaluación. Conviene subrayar que el mecanismo de licenciamiento de las universidades, sus programas educativos y sus filiales está a cargo de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Actualmente, de 145 universidades 94 de ellas (46 públicas y 48 privadas) han recibido su licencia de funcionamiento para ofrecer el servicio educativo superior universitario. Por otra parte, la SUNEDU ha denegado la licencia a 51 universidades (48 privadas y 3 públicas) por no haber demostrado el cumplimiento de los criterios básicos de calidad.

Por su parte, el licenciamiento de las instituciones de educación superior pedagógica, de sus programas de estudios y de sus filiales está a cargo de un órgano especializado del Ministerio de Educación. Actualmente 30 instituciones de educación superior pedagógica (26 públicas y 4 privadas) se han licenciado y por tanto se han convertido en EESP. Esto los habilita para otorgar el grado de bachiller y el título profesional a nombre de la nación que será válido para continuar estudios de posgrado. Asimismo, ofrecerán programas de formación en servicio dirigidos a docentes, directores y formadores en ejercicio con carreras diferentes a educación.

Además del licenciamiento, este aparato jurídico instala mecanismos de acreditación de la calidad. Esta es voluntaria en ambas instituciones y está a cargo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). En las universidades es obligatoria para las carreras de educación inicial, primaria y secundaria. Aunque este proceso se ha detenido debido a la reorganización del SINEACE y al proceso

de licenciamiento (Consejo Nacional de Educación, 2018). A pesar de que la Ley no obliga su cumplimiento es una condición para el acceso a fondos concursales, para becas de estudios de posgrado e investigación, entre otros beneficios.

Las leyes en referencia también prescriben el régimen de gobierno y de organización de estas instituciones. Las universidades tienen autonomía normativa, de gobierno, académica, administrativa y económica; aunque esta está direccionada por modos de gobernanza neoliberal (Ball, 2016), pues cada vez más son gestionadas como empresas. A esto, de algún modo, contribuye los mecanismos de adaptación y sometimiento de las universidades a los criterios de relevancia y eficacia del capitalismo global (Santos, 2019).

A diferencia de las universidades, las instituciones de educación superior pedagógica dependen directamente del Ministerio de Educación. Aunque, con la descentralización administrativa se han redistribuido ciertas funciones administrativas y técnicas, y se han democratizado las decisiones al impulsar que los niveles más bajos de gobierno asumen determinados grados de autoridad y de responsabilidades. Detrás de este discurso descentralizador, como afirma Vega y Espejo (2011), está la reinstalación de los principios de la racionalidad técnica caracterizada por el racionalismo económico y la administración científica postulada por Taylor. Además, el discurso descentralizador promueve entre los sujetos educativos la transformación de sus relaciones y prácticas en cálculos e intercambios que subordinan sus obligaciones morales e intelectuales a las económicas (Ball, 2016). En efecto las instituciones de educación superior pedagógica deben ajustar su organización y sus dinámicas de gestión institucional y pedagógica a lo establecido en el Modelo de Servicio Educativo (Ministerio de Educación, 2018). Este modelo garantiza un esquema homogéneo para la evaluación y el licenciamiento.

Este entramado jurídico también ha impactado en el régimen laboral del profesorado de estas instituciones. Por primera vez el profesorado de las instituciones de educación superior pedagógica cuenta con una ley que la diferencia del profesorado de educación básica. Aunque esta ley los somete a procesos administrativos para el ingreso, permanencia y promoción. Con el argumento del interés superior de los jóvenes, cada tres años están obligados a presentar una evaluación ordinaria de permanencia en la carrera pública del docente. En el caso de que no aprueben esta evaluación reciben capacitación y presentan una evaluación extraordinaria, de no aprobarlo, son retirados de la carrera pública docente. También, los docentes universitarios son sometidos a procesos de evaluación para el ingreso, ratificación, promoción y separación de la docencia conforme a las normas específicas de cada universidad.

En suma, este marco jurídico modela el sistema de formación inicial y continua del profesorado de educación básica en las instituciones de educación superior pedagógica y en las universidades; aunque, la universidad en virtud de su autonomía toma sus propias decisiones en el ámbito curricular, en la estructura y organización de las licenciaturas que ofrecen. En ambas instituciones, este aparato jurídico progresivamente forma determinado tipo de relaciones sociales y dinámicas de trabajo entre los agentes educativos, y por tanto orienta sus formas de habitar estas instituciones. Ciertamente, el rostro neoliberal de este entramado jurídico se deja

ver progresivamente en la instalación de una cultura docente basada en la competitividad y el individualismo. Conforme señala Ball (2013) impone un nuevo modo de regulación social y moral que influye en la práctica de los profesionales del sector estatal reformado y re-formando sentidos e identidades, produciendo o maquillando nuevas subjetividades profesionales.

Especificidad de la formación inicial docente

En el Perú los egresados de la educación secundaria que aspiran forjarse una carrera profesional en educación pueden hacerlo en dos tipos de instituciones. Una de ellas son las universidades públicas o privadas licenciadas. La otra son las instituciones de educación superior pedagógica. Ambas instituciones presentan, en el campo de la formación inicial docente, aspectos característicos que le son propios en el ámbito curricular y en la estructura y organización de las carreras en educación que ofrecen.

Las carreras Profesionales en Educación que ofrecen las instituciones de educación superior pedagógica son determinadas por el Ministerio de Educación. Actualmente ofrecen las carreras profesionales en Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Intercultural Bilingüe, y Educación Secundaria en diferentes especialidades. Solamente las EESP (licenciadas) están facultadas para ofrecer programas de Segunda Especialidad y programas de Formación Continua en las modalidades presencial, semipresencial o a distancia.

Las universidades, crean y estructuran las carreras profesionales en educación que ofertan siguiendo las orientaciones de sus reglamentaciones específicas. No necesitan autorización de algún órgano administrativo del Ministerio de Educación. Estas instituciones ofrecen en sus respectivas Facultades carreras Profesionales en Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria con mención en diferentes especialidades. Asimismo, ofrecen programas de segunda especialidad, maestrías y doctorados en diversos ámbitos del campo educativo.

Los planes de estudio y las dinámicas de formación son diferentes en ambas instituciones. Las universidades públicas y privadas gozan de autonomía académica de conformidad a la ley que las rige. Esto los habilita para diseñar los planes de estudio de las carreras profesionales que ofrecen en los niveles de pregrado y posgrado. En concreto, con base en sus reglamentaciones internas, el diseño de los planes de estudio de las carreras profesionales en educación que ofrecen es responsabilidad de las facultades, escuelas y departamentos de las diferentes universidades. Estos planes y programas no necesitan de la aprobación ni de la supervisión de las autoridades del Ministerio de Educación.

Las instituciones de educación superior pedagógica ofrecen planes de estudio únicos para todos los estudiantes del país. Pues el modelo curricular que orienta la formación inicial del profesorado en estas instituciones está definido, regulado y controlado por el Estado y adquiere el nombre de Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Este es común y obligatorio, según corresponda, para las carreras profesionales de educación en todo el país. Actualmente, están vigentes los DCBN prescritos en el 2010 y los DCBN prescritos en el 2019 (Educación primaria) y 2020 (Educación secundaria en diferentes especialidades).

Si bien, las instituciones de educación superior pedagógica desde la década de los 80 han transitado hasta incorporarse normativamente a la educación superior, académicamente en el discurso oficial y en el imaginario colectivo ocupan un rango menor al de las universidades. Posiblemente, la dinámica del trabajo académico en estas instituciones sigue un modelo escolarizado que se manifiesta en las relaciones educativas; por ejemplo, el abordaje de los objetos cognoscibles reproduce la lógica escolarizada de la educación básica. Los estudiantes no tienen la posibilidad de llevar algunas asignaturas del plan de estudios, como lo hacen los de las universidades, en facultades distintas a la de educación. También, el profesorado de estas instituciones dedica todo o la mayoría de su jornada laboral al desarrollo de clases y está obligado a desarrollar contenidos curriculares prescritos en los DCBN.

En ambas instituciones las carreras profesionales en educación tienen una duración de cinco años y el plan de estudios se desarrolla en 10 ciclos académicos. Los egresados de la educación secundaria que aspiran a ser admitidos en las carreras que ofrecen las instituciones de educación superior pedagógica deben presentar y aprobar un examen que mide las competencias de comunicación, matemática, cultura general y competencias para la carrera. Este es elaborado por un equipo de profesores de estas instituciones con base en las disposiciones y guías que emite la Dirección de Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación. En cambio, las universidades tienen autonomía para organizar el proceso de admisión a las carreras profesionales en educación que ofrecen, de conformidad con sus reglamentos específicos.

En lo referente a los grados y títulos, las universidades ofrecen un nivel de grado universitario (bachiller y licenciado) y las instituciones de educación superior pedagógica un nivel de formación profesional de grado superior: Título de profesor con mención en la especialidad. Las escuelas de educación superior pedagógica, además del título, otorgan el grado de bachiller. En ambas instituciones para la obtención del grado y el título es obligatorio haber aprobado el programa formativo, el conocimiento de un idioma extranjero o de una lengua nativa y la defensa y aprobación de un trabajo de investigación o proyecto de innovación. Además, en el caso de las instituciones de educación superior pedagógica, los egresados deberán aprobar con nota 14 un examen de suficiencia. Este mide el nivel de logro de las competencias en matemática, lingüístico comunicativas, tecnologías de la información y la comunicación e idioma extranjero. Es oportuno agregar que el grado de bachiller que actualmente otorgan las universidades y que en el futuro otorgarán las instituciones de educación superior pedagógica, en el Perú, es requisito para poder seguir otros estudios universitarios de grado (licenciaturas) o posgrado (maestrías y doctorados).

A modo de cierre

El propósito de este trabajo ha sido caracterizar las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado de educación básica como un proceso incompleto y contradictorio. Sin duda, el aparato jurídico, muchas veces declarativo y sin aplicación real e integral, ha modelado la formación inicial del profesorado y las instituciones encargadas para hacerlo.

De igual modo, es a partir de los años 40 del siglo XX que la universidad se involucró con mayor énfasis en la formación inicial del profesorado. De otro lado, el movimiento constante hacia la profesionalización del profesorado de educación básica adquiere mayor notoriedad cuando en las últimas décadas del siglo XX las escuelas normales reconvertidas en institutos superiores pedagógicos son elevadas al nivel superior del sistema educativo. Esto no significó que la dinámica de trabajo en las escuelas normales reconvertidas se desligue radicalmente del modelo escolarizado de la educación primaria y secundaria que le dio origen. Así pues, el normalísimo que labró una serie de rasgos del ser y el hacer docente sigue presente en las prácticas y formas de organización de las instituciones formadoras de docentes.

Actualmente los niveles de educación básica y educación superior están siendo transformadas con base en andamiajes jurídicos inspirados en la ideología neoliberal. Estos promueven nuevas formas de regulación social y moral que influye en la construcción de sentidos e identidades profesionales vinculados al cumplimiento de estándares, a la rendición de cuentas, la competencia y la productividad dentro de un entorno dominado por la lógica de mercado. Sobre esta base, en el ámbito específico de la formación inicial y en servicio del profesorado se acentúan mecanismos de acreditación y licenciamiento de las instituciones y modificaciones en el vínculo laboral del profesorado. Asimismo, está en marcha un proceso de reforma curricular en las instituciones de educación superior pedagógica y se perfila un modelo lineal de formación docente en servicio; ambos procesos se alinean a los marcos de buen desempeño que sirve, también, como referente para los mecanismos de evaluación del profesorado.

Referencias

- Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad . *Revista Portuguesa de Educação, 15*(2), 3-33.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricación en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes, 103-113*.
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Colet, A. Tort, S. Ball, A. Viñao, J. Subirats, A. Wilkins, L. Lázaro, *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (págs. 34-60). Madrid, España: Morata.
- Congreso de la República del Perú. (2 de Noviembre de 2016). Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes N° 30512. 1-21. Lima, Perú.
- Consejo Nacional de Educación. (2018). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2017-2018*. Lima: Consejo Nacional de Educación .
- 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. : Banco Interamericano de Desarrollo .
- Ministerio de Educación. (2010). *Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación secundaria en la especialidad de ciencias sociales*. Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación. (18 de Octubre de 2018). Modelo de servicio educativo para escuelas de educación superior pedagógica. *Resolución Ministerial N° 570-2018- MINEDU*. Lima.

Santos, B. d. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.

Vega Gil, L., Espejo Villar, B. y Hernández Beltrán, C. (2011). La formación de profesores en España en tiempos de cambio. Atraer, formar y retener los profesores adecuados. Políticas y prácticas. En L. Vega Gil, *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea* (págs. 15-55). Valencia, España: Tirant lo blanch.