



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación inicial de docentes de educación básica. Los casos de Argentina, Brasil y Uruguay

Zaira Navarrete Cazales

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras
znavarrete@ffyl.unam.mx

La formación docente inicial en Argentina

Tiburcio Moreno Olivos

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

La formación inicial de docentes de educación básica en Brasil. Indicaciones a partir del currículum

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras
ileana.rojas.moreno@gmail.com

Formación docente en Uruguay

María Bertha Fortoul Ollivier

Universidad La Salle
mbfortoul@gmail.com



Área temática 08. Procesos de formación.

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

Resumen general del simposio

La Formación Inicial Docente constituye un proceso mediante el cual los futuros profesores construyen competencias, conocimientos disciplinarios y pedagógicos que son aplicados una vez que se insertan al ámbito laboral, para lograr que este recorrido cumpla con los objetivos planteados, es necesario diseñar e implementar marcos jurídicos, principios y agendas que guíen dicha formación, por medio de las políticas educativas.

Derivado del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121, el objetivo de este Simposio es exponer algunas de las políticas adoptadas y adaptadas en tres países de la región latinoamericana en torno a la Formación Inicial Docente. Para el caso de Argentina, se aborda el panorama actual de la formación docente inicial para la educación básica, se revisan algunas de las características y condiciones de las instituciones formadoras de docentes, en cuanto la oferta educativa, las problemáticas principales que las aquejan, las líneas curriculares de la formación y la duración de los estudios.

El caso de Brasil se presentan los rasgos más destacados de la formación inicial de docentes de educación básica, tomando en cuenta el actual panorama socio económico brasileño y el entramado de las correspondientes políticas educativas de cara a las tendencias educativas internacionales, se ubican algunas particularidades sobre el marco jurídico, el currículo y el perfil de egreso.

Para el caso de Uruguay se plantea una breve descripción de la formación inicial de docentes en las escuelas normales, se presenta tanto el surgimiento histórico de dichas instituciones a fines del Siglo XIX, su desarrollo y distintos cambios a lo largo del S. XX y el movimiento actual de universitarización en los últimos años. Se describe su planteamiento curricular desde una visión de la docencia como práctica que requiere distintos tipos de saberes, al estar directamente vinculada con la ética social y el desarrollo comunitario de los contextos.

Palabras clave: *Formación inicial, formación docente, políticas de formación, formación curricular.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Zaira Navarrete Cazales

Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav-IPN. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Presidenta Honoraria de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, WCCES-ONG UNESCO. Libros publicados recientemente: de autoría: *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible* (2018); en coautoría: *Modalidades no presenciales en educación superior en México. Composición, tendencias y desafíos* (2019); co-coordinados: *Educación comparada. Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales* (2020), y *Educación Superior en Prospectiva* (2020).

Nombre Participante 1: Tiburcio Moreno Olivos

Doctor en Pedagogía. Actualmente es Profesor Investigador Titular C en la Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus líneas de investigación son: evaluación del aprendizaje, evaluación educativa, procesos de formación y currículum.

Nombre Participante 2: 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: Coautora de los libros *Modalidades No Presenciales en Educación Superior en México. Composición, tendencias y desafíos* (UNAM, 2019), y *Presencia de las TIC en la práctica docente en el SUAyED-FFyL de la UNAM* (UNAM, 2019).

Nombre Participante 3: María Bertha Fortoul Ollivier

Doctora en Educación por la Universidad La Salle, de 1996 a la fecha ocupa el puesto de docente-investigador en esa universidad. Ha publicado varios libros en co-autoría, y capítulos de libros sobre los procesos de aprendizaje en las aulas de educación básica y superior, tanto en escuelas normales como en universidades. Fue co-coordinadora de los estados de conocimiento del COMIE en el área de procesos de formación y ha participado en el comité científico de los últimos 5 congresos nacionales del COMIE. Tiene una amplia trayectoria en la docencia, impartiendo clases a nivel de la educación primaria, y a nivel superior, en los subsistemas normalista y universitario.

Textos del simposio

La formación docente inicial en Argentina

Tiburcio Moreno Olivos

Resumen

Este trabajo aborda el panorama actual de la formación docente inicial para la educación básica en Argentina, se pasa revista, brevemente, a algunas de las características y condiciones de las instituciones formadoras de docentes, en cuanto a las características principales de la oferta educativa, las problemáticas principales que las aquejan, las líneas curriculares de la formación y la duración de los estudios.

Palabras clave: Formación docente, formación inicial, educación básica, Argentina, universidades.

Introducción

La calidad del docente y de su enseñanza es un factor clave para lograr la mejora educativa, tal como lo indican diversos estudios internacionales. En América Latina, también existen informes que plantean que los docentes son esenciales para que todos los estudiantes alcancen mejores logros educativos, especialmente aquellos que han tenido menos oportunidades (UNESCO-OREALC, 2014; Bruns y Luque, 2014).

No obstante, aunque se reconoce el valor de la tarea docente, distintas investigaciones han cuestionado la capacidad de las Universidades e Institutos Superiores para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente (UNESCO-OREALC, 2013). Entre las críticas principales se encuentran: a) la organización burocratizada de la formación, b) el divorcio entre la teoría y la práctica, c) la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y, d) la escasa vinculación con las escuelas (Vaillant y Marcelo García, 2015). Otras limitaciones apuntan al desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para la práctica profesional, la formación en ámbitos como valores ciudadanos, el conocimiento de lenguas extranjeras, la formación para las competencias del mundo global y la apropiación y uso pedagógico de TIC y, en general, la escasa articulación con las reformas curriculares.

En todo el mundo existe una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con la preparación de profesores. Pero, el foco está puesto en América Latina donde, pese a los intentos de transformación, los cambios no han sido profundos (Vaillant, 2013).

Organismos internacionales han desplegado diversas acciones y programas sobre la formación inicial docente, lo que han permitido –a pesar de la heterogeneidad y diversidad de situaciones nacionales presentes en América Latina– identificar ciertas tendencias convergentes (UNESCO-OREALC, 2013).

La formación inicial de los docentes representa el primer eslabón del desarrollo profesional continuo. Históricamente esta función la han desempeñado instituciones específicas, caracterizadas por tener un personal especializado y un currículum que prescribe ciertos contenidos. Según Vaillant y Marcelo García (2015), la formación inicial docente como institución cumple básicamente tres funciones: 1) la de preparación de los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula, 2) la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente y, 3) la institución de formación del docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante.

La formación inicial de profesores en América Latina no puede ser analizada aisladamente, que debe ser considerada en un marco más amplio de una compleja red de factores que definen a la profesión, entre los cuales están el entorno laboral, las remuneraciones e incentivos y el sistema de evaluación del desempeño docentes. Todos estos factores intervienen a la hora de pensar en la mejora de la formación inicial. No obstante, pese a la heterogeneidad de situaciones presentes en la región, es posible identificar una serie de dilemas a resolver y ciertas perspectivas para el futuro.

La formación docente inicial en Argentina: algunos rasgos que la conforman

A diferencia de países latinoamericanos donde la formación docente es nacional, lo que significa que todas las instituciones que la ofrecen se apegan a los mismos planes de estudio y normas. Por el contrario, en Argentina, al tratarse de un país federal existen directrices nacionales de carácter general que coexisten con la autonomía de los gobiernos locales para la definición de políticas y diseños curriculares a nivel provincial y con la potestad de las propias Universidades que ofrecen carreras de formación docente (Alliaud y Vezub, 2014).

En Argentina la formación docente se desarrolla en el nivel superior: institutos o centros y universidades. En este país, los institutos superiores cobran protagonismo en la preparación de docentes, aunque se registra una importante oferta de universidades que ofrecen carreras, principalmente, para la formación de profesores de nivel secundario. La formación docente que imparten las instituciones públicas es gratuita (como el resto de la educación superior).

En Argentina, el Estado regula la totalidad del sistema formador (público y privado) y plantea que las universidades se acojan a los mismos lineamientos. No obstante, en años recientes las universidades nacionales han iniciado un proceso de adecuación curricular de sus carreras docentes al producirse su incorporación a la Ley Nacional de Educación Superior como carreras de “interés público” (Alliaud y Vezub, 2014).

En este país se han emprendido desde finales de la década de los 80s políticas dirigidas a mejorar y fortalecer la formación docente, aunque los resultados de las evaluaciones internacionales siguen revelando un bajo rendimiento en relación a los contenidos mínimos referidos a las principales áreas del aprendizaje. Estas políticas orientadas a la profesionalización de la docencia no pueden ser consideradas de forma aislada si se pretende mejorar la educación, deben integrarse de forma holística con políticas económicas y sociales congruentes (Alliaud, 2013).

Históricamente en Argentina la formación de docentes se desarrolló por medio de dos circuitos que corren en paralelo: el “normalista” que alimentaba al sistema educativo formal y el “universitario” que formaba básicamente para las distintas profesiones y, en menor medida, también ofrecía titulaciones docentes. Desde su origen ambos circuitos aluden a quienes tienen una preparación específica para el ejercicio docente: los profesores que trabajan en el circuito Normal-Primaria; y que quienes no la tienen: los profesores enrolados en el circuito Bachillerato-Universidad, aunque sí poseen, en cambio, la ‘preparación’ apropiada desde el punto de vista social, el título y el prestigio universitario (Alliaud, 2013).

En la actualidad coexisten en Argentina instituciones superiores universitarias y terciarias que se ocupan, bajo regímenes diferentes, de formar maestros y profesores. Aun así, los docentes con título universitario representan una minoría en el sistema educativo. En los circuitos formativos terciarios y universitarios que ofrecen carreras docentes, conviven distintos modelos de formación. Mientras las universidades dan prioridad a la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docente constituye el eje nodal de la propuesta formativa. Existe, sin embargo, una diferencia, entre las propuestas terciarias que forman docentes para los niveles inicial y primario y las que forman para el nivel medio, basada en la especialización disciplinar. La excepción a los modelos “antagónicos” de formación docente la constituyen las universidades de más reciente creación, en las que se combina la investigación, como una manera de asegurar excelencia académica, y la centralidad en la formación pedagógica (Alliaud, 2013).

En el año 1991 se promulgó la ley de transferencia de los Institutos de Formación Docente (IFD) a las distintas jurisdicciones del país. La transferencia fue realizada de un modo abrupto y sin consulta, con el fin de reducir gastos al Estado nacional, lo cual produjo una desarticulación real en el sistema formativo docente del país. Incluyó a instituciones de gestión estatal y privada, en un proceso de descentralización administrativa, aunque el ministerio nacional se reservó el derecho de centralizar la política educativa referida a los contenidos básicos del currículo, la evaluación y la acreditación de los profesorados.

El nivel superior terciario depende, desde los años 90, de las respectivas jurisdicciones de gobierno educativo provincial, a diferencia de las universidades que si bien están bajo la órbita nacional son autónomas. Dentro del circuito terciario, es decir, aquel que provee la mayor cantidad de maestros al sistema educativo formal, las instituciones formadoras de docentes (IFD) son en Argentina numerosas y divergentes en cuanto a oferta, localización, cantidad de alumnado y tipo de formación que ofrecen. Dos problemas centrales pueden señalarse en torno a la oferta: 1) la convivencia en una misma institución de carreras disímiles ya sean de formación docente o no; y 2) la desconexión entre la formación de maestros y profesores. Así, a la falta de especialización de la mayoría de las instituciones, se añade la desarticulación entre carreras que presentan tramos formativos comunes.

La matrícula de los IFD presenta fluctuaciones generadas, la mayoría de las veces, por elementos extrínsecos al subsistema formador, son las variables principales que explican los movimientos en la matrícula que se presentan en el nivel terciario asociado, históricamente, con la posibilidad de obtener empleo seguro en poco tiempo. En el caso de la docencia cabría considerar también la posibilidad de obtener un trabajo que aún conserva los derechos y beneficios que caracterizaron al empleo público.

Se identifican problemas para cubrir las vacantes que el sistema educativo requiere en algunas jurisdicciones del país y/o en ciertas áreas disciplinares. Aunque progresivamente se van mejorando los niveles de remuneración de la docencia, se añaden en el presente, el desprestigio y la desvalorización social, lo cual desincentiva a los jóvenes a tomarla como una opción de estudio y empleo valiosa. Junto con las condiciones materiales, el reconocimiento y valor simbólico de la profesión se presentan entre los desafíos que afrontan en la actualidad las políticas de formación (Alliaud, 2013).

Los rasgos enunciados anteriormente explican no sólo los movimientos de la matrícula sino también la composición del alumnado que acude a los institutos de formación. Diversos estudios revelan que quienes eligen la carrera de docencia lo hacen como segunda opción, o como única opción que puede ofrecer mayores niveles de empleabilidad y calidad del empleo que el resto, como una vía para conseguir estabilidad laboral y movilidad ascendente (Davini, 2005). Aquellos jóvenes que optan por la profesión docente lo hacen en gran medida por descarte, es decir, que la principal razón es que no tienen promedios competitivos que les permitan ingresar a otras carreras. Uno de los principales dilemas a resolver es mejorar la valoración social que se tiene de la docencia de modo que resulte atractiva para los jóvenes con buenos promedios escolares.

El cambio en la composición de los alumnos del profesorado plantea dificultades a quienes se encargan de su formación. Los alumnos que ingresan a la profesión presentan dificultades en las competencias básicas (Davini, 2005): capacidad de expresión, técnicas de estudio, pensamiento crítico, etc., lo cual impide lograr una formación exigente y de calidad. Tales problemas no son nuevos, por el contrario, suelen acompañar a la profesión desde su génesis. En ese sentido se plantea que, en América Latina, la docencia se ha transformado en una profesión que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a las Universidades y a los Institutos de Formación tienen en promedio peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorizados socialmente (Vaillant, 2013).

En el año 2007 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), con la misión de organizar y centralizar la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. Era necesario, frente a la descentralización existente y la desarticulación observada entre las distintas instituciones formadoras del país, volver a fijar criterios y pautas comunes para alcanzar equidad en la validación y acreditación de los títulos docentes.

Desde el INFD se explicitaron los objetivos de la nueva organización institucional, carreras y funciones de los profesorado terciarios y universitarios. Asimismo, se elaboraron lineamientos curriculares nacionales que servirían de orientación y regulación para la elaboración de los nuevos currículos en las diferentes jurisdicciones.

En el año 2014, en relación con la formación docente, se estableció la prolongación de la carrera en cuatro años de estudio, en todas las jurisdicciones del país. Esta modificación motivó algunas resistencias en ciertos centros de estudiantes, aunque la mayor parte del profesorado y de la sociedad consideró necesario fortalecer la profesión docente ampliando y profundizando los conocimientos y las prácticas formativas.

Los perfiles docentes

Los perfiles docentes están presentes en todos los planes de estudio e incluyen un conjunto de rasgos acerca de lo que el país espera del desempeño de sus profesores en las instituciones educativas para las que se forman. En este sentido, Argentina define una serie de capacidades inherentes a la concepción del docente que se espera formar. Las capacidades o competencias propuestas en los currículos de formación inicial son relevantes para enfrentar los desafíos de la sociedad actual. Argentina concibe al docente como un trabajador de la cultura, cuyo desempeño se circunscribe fundamentalmente a los contextos escolares (Alliaud y Vezub, 2014).

La organización curricular de la formación docente inicial

En el caso de Argentina, en el currículo de la formación docente inicial se tienen previsto instancias, unidades curriculares, de definición institucional (hasta un 20% de la carga horaria del currículum) que son opcionales para los estudiantes y también se contemplan formas de acreditación de otras experiencias de formación a través de actividades “menos escolarizadas”, tales como la asistencia a jornadas, conferencias, coloquios, ciclos de arte, debates, etc. También en este país, hay un espacio curricular destinado a una lengua extranjera (Alliaud y Vezub, 2014).

La organización curricular de la última reforma es similar a la de la anterior reforma, reemplazándose el término “Trayectos” por el de “Campos”. El currículo se organizó en tres ámbitos principales:

1. *Campo de la Formación General:* se dirige a desarrollar una formación humanística y cultural. Incluye materias como Pedagogía, Psicología Educativa, Filosofía y Educación, Didáctica, Sociología, Nuevas Tecnologías, entre otras.
2. *Campo de la Formación Específica:* se dirige al estudio de las instancias curriculares que desarrollan contenidos propios del nivel inicial, resultó el de mayor carga horaria. Lo integraron asignaturas tales como Literatura en la Educación Inicial, Matemática en la Educación Inicial, Prácticas del Lenguaje, Sujetos de la Educación Inicial, Artes Visuales en la Educación Inicial, entre muchas otras.
3. *Campo de la Formación en la Práctica Profesional:* se orienta a la enseñanza y aprendizaje de habilidades para la actuación docente en la institución y en las salas, con la implementación de los talleres desde el primer año de estudio.

Los espacios curriculares muestran una variedad de modalidades, cuyos contenidos se organizan en materias, seminarios, talleres, ateneos, trabajos de campo, pasantías, y prácticas profesionales. También se asignan horas cátedra para que las instituciones las empleen según sus necesidades e intereses, denominándolas Espacios de Definición Institucional. Esta organización curricular subraya la importancia de la interacción teoría-práctica, y del mutuo enriquecimiento de ambas. En esta perspectiva, la práctica docente no resulta de la mera aplicación teórica, como ocurría en los planes anteriores, que la ubicaban cerca del final de la carrera. Actualmente, en todas las jurisdicciones del país se han modificado los diseños curriculares para la formación docente y en muchas de las instituciones formadoras se han abierto pos-títulos docentes que apuntan a ampliar distintas temáticas referidas al nivel inicial.

Lugar de las prácticas en la formación de docentes

Las prácticas tienen un papel protagónico en los planes de estudio que forman docentes, no sólo por su crecimiento sino también por su tratamiento diferente. Antes, las prácticas se situaban al final de los planes de estudio, ahora se incorporan desde el inicio de la formación y tienen un abordaje situado y contextualizado, lo que permite formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales. Pero el hecho de que las prácticas se realicen desde el principio de la formación, no significa que los estudiantes comiencen a dar clases en los primeros años de la carrera. La aproximación a los espacios de la práctica profesional es progresiva y gradual en los trayectos formativos de los planes estudiados.

Aunque en Argentina la formación práctica se lleva a cabo desde los primeros años, en varias universidades los planes de estudio continúan manteniendo una estructura más tradicional. En este país existe un porcentaje de prácticas que deben respetar todos los planes de estudio que forman docentes (Alliaud y Vezub, 2014).

Reflexiones finales

En América Latina, por lo general, el contenido de los programas de formación docente inicial es considerado fragmentario y disperso con poco énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas especialmente en las áreas de contenido disciplinario. En Argentina existen orientaciones curriculares de carácter bastante general, sin detallar contenidos propiamente dichos, sin definir estándares de referencia más explícitos. En este sentido, se deja en manos de las diferentes instituciones formadoras definir su currículum y los contenidos a tratar en las diferentes asignaturas. Sin embargo y a pesar de estas iniciativas promisorias, las propuestas curriculares registran importantes desajustes y constituyen otro de los principales dilemas a resolver. Para lograr la mejora de la formación inicial del profesorado en Argentina –y en América Latina– se debe hacer de la docencia en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media incrementando el nivel académico exigido. Las políticas de formación docente inicial deben basarse en acuerdos sobre criterios profesionales que constituyeran referenciales para la enseñanza y que sean el requisito básico para una

formación y un desempeño laboral de calidad. En este sentido, existe la necesidad de replantar las distintas políticas y reformas implementadas en las últimas décadas sobre esta temática (Vaillant, 2013).

Referencias

- Alliaud, A. (2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación, *Itinerarios Educativos*, 6, 6, 197-214.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos, *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 5, N° 20, 31-46. Universidad ORT Uruguay.
- Burns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Davini, M.C. (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO-OREALC (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.

La formación inicial de docentes de educación básica en Brasil. Indicaciones a partir del currículum

Ileana Rojas Moreno

Resumen

El presente documento es un reporte de avances de investigación desarrollada en el marco de dos proyectos institucionales (PAPIIT-UNAM IN401218/IN301121), los cuales comparten una temática axial: la formación inicial de docentes de educación básica. En la actualidad, tanto la formación como el desempeño docentes representan puntos nodales de análisis en la literatura especializada nacional e internacional, dada su importancia en la estructura y el funcionamiento de todo sistema educativo y, sin duda, en el contexto de políticas educativas nacionales, regionales e internacionales. Desde esta perspectiva, la elección del caso de Brasil tiene como punto de partida la pregunta siguiente: ¿cuáles son los rasgos más destacados de la formación inicial de docentes de educación básica, tomando en cuenta el actual panorama socio económico brasileño y el entramado de las correspondientes políticas educativas de cara a las tendencias educativas internacionales?

La metodología de investigación utilizada consistió en el trabajo de gabinete de selección y análisis documental de fuentes primarias, bases de datos y textos especializados, para obtener información sistematizada de hallazgos que revelaran rasgos característicos, propuestas y tendencias en la formación docente inicial, en el encuadre de las políticas educativas que los gobiernos brasileños de las últimas décadas han puesto en marcha. Lo anterior con el fin de ubicar algunas particularidades sobre el marco jurídico, el currículo y el perfil de egreso, entre otros de los múltiples aspectos y elementos comprometidos en el caso de referencia.

Palabras clave: *Formación inicial de docente, currículum, políticas docentes.*

Introducción

La formación inicial de docentes tiene un precedente esencial en el surgimiento de la escuela moderna en el continente europeo, con la correspondiente expansión geopolítica en el territorio colonizado de América Latina durante los siglos XVI a XIX. Específicamente desde finales del siglo XVII, con la fundación de las primeras escuelas normales europeas, y hacia principios del siglo XIX, con el arribo de la Compañía Lancasteriana a las colonias europeas en la región latinoamericana, queda acotado un período histórico fundamental para el establecimiento de las instituciones formadoras de docentes de educación básica. Sin embargo, los esfuerzos decisivos para la implantación de políticas docentes en este sentido tuvieron lugar poco más de un siglo después, cuando las economías latinoamericanas más estabilizadas tomaron decisiones en torno a consolidar este rubro de la formación académica en los niveles medio y superior de los diferentes sistemas educativos. En el caso brasileño, a los factores demográficos y sociohistóricos que caracterizan este Estado nacional se añaden giros políticos y económicos que han dado lugar a una oferta curricular formativa con los rasgos descritos a continuación.

1. Contexto socioeconómico

Al considerar el panorama socioeconómico y político de América Latina, configurado a lo largo de más de cinco siglos de su historia, el caso de Brasil es representativo de los países de la región que han transitado por procesos que abarcan los períodos de conquista y colonización de las coronas europeas, las luchas de independencia y de búsqueda de estabilidad política con el establecimiento de gobiernos republicanos, encabezados por civiles y militares, y no exentos de momentos agravados de conflictos políticos. A lo largo de este período el país brasileño, como la mayoría de los que integran la región latinoamericana, ha enfrentado severas crisis nacionales vinculadas con el atraso económico característico de la industrialización tardía entretejida con la presencia intrusiva, por una parte, del capital extranjero en las políticas económicas nacionales y, por otra parte, de la injerencia del modelo económico neoliberal en la puesta en marcha de agendas de políticas nacionales. En el caso brasileño, la complejidad del panorama sociopolítico incluye los cambios de gobiernos conservadores a neoliberales, proclives a ofrecer esquemas de desarrollo social y estabilidad económica, entre otros avances.

Es en este contexto en el que se sitúa el tema de la formación inicial de docentes de educación básica en Brasil, sin perder de vista que las políticas docentes nacionales de las últimas décadas han sido definidas en estrecha articulación con dictados y directrices estipulados por los principales organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, CEPAL, UNESCO).

Por las complejas condiciones tanto geográficas como demográficas, este país es uno de los casos representativos de las economías emergentes basadas en políticas reformistas de alta volatilidad; de ahí los enormes desafíos para poner en marcha estrategias de proyección nacional, a fin de unificar la formación docente inicial en un panorama de oferta académica cuyos principales rasgos han sido la desarticulación y la heterogeneidad.

2. Indicaciones sobre el currículum de formación inicial docente

Con base en el abordaje de expertos como Imbernón (1998), Paquay et al (2010), Tardif (2004) y Vaillant (2013) principalmente, la formación inicial docente queda asentada en el dominio de un conjunto de conocimientos de índole diversa (disciplinarios, teóricos, técnicos, prácticos, culturales, artesanales, experienciales), impartidos a los futuros profesores en instituciones de los niveles medio y superior (escuelas normales, universidades e institutos de educación superior). Ahora bien, vista como una estrategia de Estado en el marco de políticas públicas, la formación inicial de docentes queda articulada en el conjunto de acciones gubernamentales encaminadas a atender rubros tales como normatividad jurídica, dispositivos, instituciones académicas, modelos, planes y programas en niveles específicos del sistema educativo. Más aún, en la implantación de políticas docentes acerca de dicha formación conviene no perder de vista los lineamientos definidos ex profeso por los organismos supranacionales para los países de América Latina y el Caribe, tales como la atención de la calidad formativa inicial y permanente, los parámetros de evaluación docente y la definición de perfiles profesionales para la docencia, en concordancia con los estándares internacionales (cf. Banco Mundial, 2018; Bruns y Luque, 2015; Elacqua et al, 2018; OCDE, 2018; OREALC/UNESCO, 2012 y 2014; UNESCO, 2020; UNESCO et al, 2015).

Para efectos del presente documento y con el propósito de esbozar algunos de los rubros básicos que caracterizan la oferta formativa de referencia, se puntualizan a continuación algunas indicaciones (cf. Rojas Moreno, 2018 y 2019; Rojas Moreno y Ducoing Watty, 2021).

a. Marco jurídico, planeación educativa oficial e instancias gubernamentales y administrativas.- En Brasil, la normativa oficial establece una escolarización obligatoria comprendida entre los 6 y los 17 años de edad, con carácter gratuito en las escuelas públicas; adicionalmente, en 2006 durante el gobierno de Lula Da Silva se decretó que para 2010 el total de municipios, estados y el Distrito Federal que conforman la geografía política de ese país habría cumplimentado esta directriz nacional. En lo concerniente al marco legislativo brasileño actual sobre la formación inicial docente, este queda tipificado en los documentos siguientes: *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* (LDBEN, 1996), el “Decreto 6755/2009” (2009), la *Ley N° 13.005* (2014) y las *Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en el nivel superior y para la formación continua*

(2015). En este encuadre se vinculan dos de los documentos indicativos de la planeación educativa oficial: el *Plan Nacional de Educación 2014-2024 Linha de Base* (2015) y el documento *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação* (2014). Las instancias gubernamentales a cargo de este conjunto de acciones son el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y las Secretarías estatales y municipales de educación.

b. Finalidad e instituciones responsables de la formación inicial docente.- Acorde con el marco ya descrito, la perspectiva oficial acerca de la actual oferta académica se ha enfocado en brindar una formación para el desarrollo de competencias relacionadas con aspectos tales como el fortalecimiento de una ética democrática y el desarrollo de una práctica educativa fundamentada en la comprensión de los procesos de aprendizaje, la vinculación con diversas comunidades escolares, y la generación de propuestas didácticas y de evaluación, entre otras características. En cumplimiento de lo anterior, el Estado brasileño ha asumido que la formación inicial de docentes es una atribución que corresponde al Gobierno Federal, en su calidad de aparato responsable a la vez que coordinador de las entidades educativas que imparten dicha formación. Para tal propósito el sistema educativo brasileño cuenta con universidades e instituciones de educación superior con carreras de formación docente, además de las escuelas normales.

c. Currículo, ingreso, orientación formativa, perfil de egreso y acreditación de la formación inicial.- En lo concerniente a los procedimientos de incorporación de aspirantes a las entidades formadoras, el gobierno brasileño ha establecido la utilización de criterios de selección mediante examen nacional de ingreso a las instituciones universitarias (facultades, universidades y centros universitarios). Respecto de la duración oficial de los estudios, esta abarca como mínimo cuatro años organizados de la siguiente manera: se incluye un total de 2,800 horas distribuidas como mínimo en tres años lectivos con 400 horas de práctica como componente curricular, 400 horas de pasantía curricular supervisada, 1,800 horas de aula y 200 horas de actividades académicas, científicas y culturales.

En lo que se refiere al currículo, la duración mínima formalizada es de cuatro años con el cumplimiento de planes y programas de estudios con contenidos de base nacional. La orientación académica responde a modelos por competencias, cuya organización se distribuye en ejes temáticos transversales adaptables a todas las regiones del país. En la estructura curricular se incluyen los tramos de formación básica, formación común y formación específica. En una visión actual del perfil de egreso, la formación docente inicial ubica al futuro profesor como un profesional universitario con una preparación orientada hacia el dominio de competencias docentes y habilidades en el uso de tecnologías, y basada en los principios de calidad educativa y equidad social. Al término de los estudios los títulos expedidos por las instituciones formadoras son los de profesor en educación primaria (grados I-IV), profesor en educación primaria (grados V-VIII), y profesor en educación primaria y secundaria. En el caso de la docencia en educación secundaria se añade un curso de nivel superior para obtener el diploma en el área de especialización disciplinaria, complementado con asignaturas de didácticas específicas.

Comentario final

El estudio de la formación docente inicial en Brasil ofrece oportunidades de análisis de las condiciones sociohistóricas y geopolíticas regionales que han compartido y hermanado –afortunada y desafortunadamente– los países latinoamericanos en conjunto. No obstante, el caso brasileño tiene diferencias importantes que obligan a realizar una mirada detenida del tema en cuestión. Así por ejemplo, siendo un país republicano en Brasil se dispone de instancias gubernamentales a cargo de la normatividad, la planeación y la evaluación de la docencia, evidenciando el interés del Estado por impulsar estrategias robustecidas que atenúen problemas relacionados con la heterogeneidad y la desarticulación en el panorama de la oferta educativa nacional. No obstante, y dados los vaivenes derivados de giros políticos de años recientes, las esferas gubernamentales brasileñas se han caracterizado por un desempeño político errático e inconsistente, anticipando escenarios de desmantelamiento de la educación pública, situación a partir de la cual se vuelve indispensable su revaloración impulsando estrategias de mejora de resultados académicos y, de manera concomitante, de la formación de sus ciudadanos.

Otros rasgos a resaltar, tales como la diversidad institucional para atender la formación inicial docente, el énfasis en los perfiles docentes por competencias, el retraso con que las políticas docentes se incluyen como puntos prioritarios en las agendas de las instancias gubernamentales ante la presión de organismos internacionales, así como la incertidumbre en el ámbito laboral, dan cuenta de la complejidad por atender en el entretejido de políticas públicas de un país situado entre los desafíos de impulsar una economía emergente pero bajo el espectro de fuerzas conservadoras en momentos cruciales de su historia reciente.

Fuentes de consulta

- Banco Mundial (2018). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general. Informe sobre el desarrollo mundial*, Washington, Banco Mundial. Recuperado de: <https://docplayer.es/55303232-Aprender-para-hacer-realidad-la-promesa-de-la-educacion-panorama-general-informe-sobre-el-desarrollo-mundial.html>.
- Bruns, B. & Luque, J. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/BM-excellent-teachers-report.pdf>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional del profesorado*, Barcelona: Graó.
- Leis 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
- Ministério Da Educação/Decreto (2009). *Decreto n° 6.7555, de 29 de janeiro de 2009, Brasil*. Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>

- Ministério Da Educação/Lei (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, Brasil. Recuperado de: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/brasil_pne_2014_2024_lei_13005.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*, Brasil. Recuperado de: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- Ministério da Educação (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, Brasil. 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
- Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Mec/Sase) (2015). *Plano Nacional de Educação 2014-2024. Linha de Base*, Brasil. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes*, Santiago de Chile. Recuperado de: <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes*, Santiago de Chile. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822> (consultado: 4 de septiembre de 2020)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del Informe PISA, Ediciones de la OCDE*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/Politicas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- Pacquay, L., Altet, Marguerite, Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Coords.) (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas Moreno, I. (2018). La Educación Secundaria en Brasil. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La educación secundaria en el mundo. El mundo de la educación secundaria. Colombia, Brasil, Argentina*. (pp. 183-234). México: UNAM/IISUE. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-secundaria-en-el-mundo-el-mundo-de-la-educacion-secundaria-colombia-brasil-y-argentina>
- Rojas Moreno, I. (2019). Notas sobre rasgos actuales de la formación de docentes para el nivel de educación secundaria en Brasil. En COMIE (Ed.), *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0850.pdf>
- Rojas Moreno, I. & Ducoing Watty, P. (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE. 26 (89), 395-422. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- UNESCO (2020). ODS4: Educación. *Global Education Monitoring Report Team (GEM Report)*. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346#:~:text=Los%20objetivos%20de%20Desarrollo%20Sostenible%3A%202015%2D2030&text=Este%20objetivo%20consiste%20en%20garantizar,y%20tres%20medios%20de%20ejecuci%C3%B3n>

UNESCO, UNICEF, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, Incheon, Corea. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

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>

Formación docente en Uruguay

María Bertha Fortoul Ollivier

Resumen

El artículo "Formación docente en Uruguay" plantea una breve descripción de la formación inicial de docentes en las escuelas normales de la República Oriental del Uruguay. Presenta en un primer momento, el surgimiento histórico de dichas instituciones a fines del Siglo XIX, su desarrollo y distintos cambios a lo largo del S. XX y el movimiento actual de universitarización en los últimos años. Describe su planteamiento curricular desde una visión de la docencia como práctica que por un lado requiere distintos tipos de saberes y por el otro está directamente vinculada con la ética social y el desarrollo comunitario de los contextos.

Palabras clave: Uruguay, formación inicial de maestros, escuelas normales.

Antecedentes

La historia uruguaya se funda, como la de la mayoría de los países latinoamericanos, en tres periodos: el prehispánico, el de la colonia y de la independencia. En agosto de 1825, Uruguay logra su independencia, jura su primera constitución en julio 1830 y es en la de 1918 cuando toma el nombre actual del país: República Oriental del Uruguay. A lo largo del siglo xx se distinguen cuatro grandes etapas: a) la consolidación de la democracia política, la reforma social y la prosperidad económica (1903-1930); b) la crisis económica, política con la restauración posterior de la democracia (1930-1958); c) el estancamiento económico, la atomización de los partidos políticos tradicionales, el crecimiento de la izquierda con su revocación vía una dictadura militar (1959-1985); d) la entrada al Mercosur y el retorno a la democracia (1985-1999 hasta nuestros días) (Barrán, 1995 citado en Domínguez, Uri y Píriz, 2017: 340).

Organización a nivel del nacional

El sistema educativo uruguayo es centralizado y está organizado en los siguientes niveles:

- Educación Inicial
- Educación Primaria
- Educación Secundaria o Media: ciclo básico y segundo ciclo (bachillerato)
- Educación Terciaria o Superior. Este nivel a su vez se subdivide en tres: técnico nivel medio y superior, universidad y formación de maestros. Solamente éste último forma parte actualmente de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), que es un ente autónomo con personalidad jurídica propia y que no depende del Ministerio de Educación y Cultura. Dentro de ella se encuentran también los niveles de la educación inicial, primaria y secundaria.

Desde 1877 hasta hoy día, Domínguez, Uri y Piriz (2017) marcan varios rasgos característicos del sistema educativo uruguayo: su centralización del gobierno nacional y a la concentración de los órganos de gobierno en Montevideo, capital del país. Una manifestación de esta centralidad es el nombramiento por parte de los poderes ejecutivo y legislativo de los miembros de los diferentes consejos académicos y directivos.

Dentro de la ANEP, hay diferentes consejos para los distintos niveles educativos. Los que están directamente encargados de la formación de docentes son el Consejo Directivo Central (CODICEN) y el Consejo de Formación en Educación (CFE). El CODICEN tiene como funciones:

definir las orientaciones generales de los niveles y modalidades educativas que se encuentren en su órbita; aprobar los planes de estudio proyectados por los consejos desconcentrados; homologar los planes de estudio aprobados por los consejos de educación y definir proyecto de presupuesto y de rendición de cuentas, como resultado de un proceso de elaboración que atienda las diferentes propuestas de los Consejos de Educación y considere las iniciativas de otros sectores de la sociedad y tiene atribuciones para aprobar o no determinadas decisiones tomadas por cada consejo (Ministerio de la Educación y Cultura, 2008: art 59).

Por su parte el CFE está encargado de la formación de docentes, y por ende de los planes de estudio, de los programas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados hacia todo el magisterio nacional, salvo el universitario.

Formación de maestros: breve historia

En 1849, Uruguay estableció de manera reglamentaria que toda la enseñanza quedaba en manos de la universidad. Años más tarde, los diferentes niveles educativos se fueron separando de dicha institución, iniciando con el nivel de la educación primaria creándose en 1918, el Consejo Nacional de Educación Primaria y

Normal. En 1875, José Pedro Varela en cuanto Director de Instrucción Pública lanza una reforma educativa que perseguía tres objetivos:

- “Formar una ciudadanía pluralista y democrática.
- Integrar la sociedad a través de los lazos sociales, políticos y culturales.
- Alcanzar niveles razonables de prosperidad material, ligados a la movilidad social” (Pogré, 2004: 89)

En 1882 se crea el primer instituto normal en Montevideo, en una organización de tipo internado, dirigido a mujeres y destinado a la formación para la educación primaria, En 1889, se crea el instituto normal para varones. La apertura de estos institutos forma parte de la reforma vareliana, y con la llegada del S. XX se abren varios en el interior del país (Capocasale, 2016). Por su parte, la formación de profesores para la educación media se da en el seno de las universidades y en 1949 con la inauguración Instituto de Profesores Artigas (IPA) se separa formalmente de la institución universitaria.

La visión que permea a la educación escolar y por ende a la docencia y sus procesos de formación a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y del principio del siglo XX se centra en una modificación entre un imaginario “espontáneo” a un imaginario “civilizatorio” en el cual la educación es la base de la democracia, se requiere intervenir desde edades tempranas y con personas preparadas para ello. Este imaginario “civilizatorio” fácilmente se deslizó hacia el imaginario “normalista” con la formación de maestros laicos, profesionales y republicanos, vinculada a la visión y control del gobierno. Los maestros son por ende una figura central para la homogeneidad del país y para la formación actitudinal y valoral de los niños y jóvenes.

En Uruguay la formación docente ha sido marcada históricamente por ubicarse en el nivel terciario, sin ser universitaria para los maestros y para los maestros técnicos, con financiamiento público y control estatal. Solamente en el 2008, con la ley de educación, se modifica uno de estos rasgos, al pasar a ser considerada como universitaria.

A partir de 1977 los institutos normales del interior del país, cuya única oferta era la formación de docentes de los niveles elemental y primaria, abrieron estudios para la formación de profesores en una modalidad semilibre y se transformaron en Institutos de Formación Docente (IFD). Ello conlleva a que los estudiantes puedan cursar varias asignaturas en su área geográfica y presenten exámenes con fines de acreditación de la formación en IFD seleccionados.

La reforma uruguaya de 1996 conjuga en su estrategia dos aspectos: por un lado, mejora la calidad de la formación de los docentes, teniendo como objetivo mejorar la calidad de los recursos humanos; por otro lado, otorga un rol muy importante a la equidad social.

Durante la reforma educativa de los años 90 se crearon los Centros Regionales de Profesores (CERP) destinados a la formación inicial de profesores de educación media y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) para la formación permanente (Mancebo, 2019).

Ante la gran diversidad institucional (IFD, CERP, IPA) y por ende, una fuerte fragmentación curricular se establece el Sistema Unificado Nacional de Formación de Docentes (SUNFD) a principios del siglo XXI. A la par, se promueven políticas educativas encaminadas tanto a la inclusión educativa como a la unificación de la formación docente del país y su universalización. En el caso de la inclusión se creó un plan específico en torno a ella, el cual señala para el caso de los docentes: a) habilitar espacios para la participación y el intercambio de los docentes entre ellos en torno a su quehacer para lograr la equidad educativa y b) brindar instancias de formación en servicio, de manera que los docentes tengan herramientas psicopedagógicas para lograrla. Se considera que los docentes tienen la posibilidad de disminuir las diferencias de capital cultural entre los alumnos; de ahí que se hayan sido considerados como una pieza clave para la incorporación y permanencia de los estudiantes en las instituciones escolares con el logro de los aprendizajes propios de los distintos niveles educativos (Birgin, 2014).

La formación de docentes y su universalización se lograron concretar con la aprobación del Plan 2008 que constituye una propuesta integrada para las carreras de profesorado (nivel educativo de la secundaria), magisterio (niveles educativos elemental y primaria) y maestros técnicos (nivel educativo de la educación secundaria técnica) (ANEP, 2010), todas ellas articuladas en el SUNFD. La apuesta uruguaya para la universitarización de la formación inicial fue hacia la creación de una universidad de la educación que aglutinara a todos los institutos normales, los equiparara con el sistema universitario y les otorgara un nuevo status (Alliaud y Vezub, 2014). Ello también significaría la inclusión de labores de investigación y extensión, vinculadas a la docencia.

Normatividad

La ley del 2008 -que es la vigente actualmente- explicita el papel del Estado en la educación formal como el garante de los aprendizajes, adjetivados de calidad para todos los habitantes y que esta garantía se concrete en “todo el territorio nacional” (Ministerio de Educación y Cultura, 2008: Capítulo III, artículo 12). En ella se estableció la naturaleza universitaria de la formación de los maestros, para lo cual se creó el Instituto Universitario de Educación (IUDE) encargados de la formación de profesores. El reconocimiento universitario de la formación magisterial implica la autonomía, el cogobierno y la incorporación de los posgrados en los centros formadores. Desde 2008, la formación docente se encuentra unificada en términos curriculares en el SUNFD.

Gestión institucional

La formación docente se desarrolla en 33 Institutos de formación docente de la ANEP, ubicados en todo el país: 5 en la ciudad de Montevideo, los demás fuera de la capital de los cuales 6 son centros regionales de profesores (CERP), todos éstos para la educación media. (Mancebo, 2019). Para el caso de la educación secundaria, los centros ubicados en Montevideo son el IPA (Instituto de Profesores Artigas) y el INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) para los profesores de materias técnico-profesionales. Además de estas instituciones oficiales existen algunas privadas con habilitación para otorgar títulos a maestros y profesores, con una matrícula escasa (en torno al 5%) (Birgin, 2014)

El sistema unificado se construye sobre la base de la diversidad de ofertas curriculares (a distancia, semi-presenciales y presenciales), con el objetivo de lograr la titulación de los futuros profesores de todos los niveles. Esto último es particularmente central para el nivel medio, donde el índice de la eficiencia terminal es bajo (Mancebo, 2019)

Planes de estudio de la formación inicial

La formación inicial docente está diseñada curricularmente para un periodo de cuatro años en todas las instituciones del país.

En el diseño curricular del plan de estudio se presentan los fundamentos epistemológicos de la propuesta formativa para los docentes. En ellos, la docencia es conceptualizada como:

una Profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad. Integra una complejidad de campos en su ejercicio: saber qué enseñar (el conocimiento específico), saber cómo enseñar (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, una dimensión que se hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2008: 5).

Socialmente se reconoce que la educación requiere estar orientada hacia la “reconstrucción general de una sociedad con mayor justicia social, aportes éticos, sociales y técnicos que ayuden a esa reconstrucción social solidaria” (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007: 9). Se reconoce al magisterio es una de las piezas claves en esta construcción de una ciudadanía basada en los derechos humanos.

Curricularmente, la formación de los docentes está articulada en torno a tres dimensiones: a) socioprofesional en la cual el enseñante es un observador de las dinámicas socioculturales nacionales e institucionales y un impulsor de una formación incluyente y democrática; b) académica al ser el docente un conocedor y un articulador entre las ciencias de la educación, las disciplinas y el trabajo aúlico y c) ética, al buscarse formar sujetos autónomos, libres y comprometidos socialmente (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007).

El currículum de los futuros docentes está integrado por un tronco común para la formación de los diferentes niveles educativos, más las asignaturas de las diversas especialidades propias. Para la educación secundaria, las especialidades son: Astronomía, Ciencias Biológicas, Ciencias Geográficas, Comunicación Visual, Derecho, Educación Musical, Español, Filosofía, Física, Francés, Historia, Inglés, Italiano, Literatura, Matemática, Portugués, Química, Sociología y Formación en Educación Social.

El núcleo común está compuesto por asignaturas relacionadas con las distintas ciencias de la educación (sociología de la educación, psicología de la educación, historia de la educación, filosofía de la educación), con

la pedagogía y con el conocimiento del sistema educativo nacional, de la escuela y de la práctica docente. Para el caso de ésta última, en todos los semestres hay asignaturas relacionadas con la observación, análisis e intervención docente (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007).

Referencias

- Alliaud, A. & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 25-48.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2014). (coord), *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR* Recuperado de <https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2017/07/Relevamiento-de-los-criterios-de-calidad-y-mejora.pdf>.
- Capocasale, A. (2016). La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista. *Seminario Nacional de la Red Estrado Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/505>.
- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente. Documento final*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf.
- Domínguez, M., Uri, V. & Píriz, S. (2017). La educación secundaria en Uruguay. Ducoing, P. (coord), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)*, Ciudad de México: IISUE.
- Mancebo, M. E. (2019) Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1) 85-104.
- Ministerio de Educación y Cultura (2008). *Ley General de Educación de 2008* (Nro. 18.437). Recuperado de: <https://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf>.
- Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf>.