



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación inicial de docentes de educación básica en el contexto de las políticas internacionales. Los casos de México y Chile

Ileana Rojas Moreno

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Políticas internacionales de formación docente. Algunas coordinadas para su análisis

Ofelia Piedad Cruz Pineda

Universidad Pedagógica Nacional Puebla
ofeliapiedad@hotmail.com

México y sus políticas de formación inicial docente en educación básica (2013-2021)

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
yazco24@gmail.com

La formación inicial de docentes de educación básica. Políticas internacionales y su vinculación en el caso de Chile

Zaira Navarrete Cazales

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
znavarrete@filos.unam.mx



Área temática 08. Procesos de formación.

Resumen general del simposio

Por tratarse de una problemática nodal no solo para la organización y funcionamiento de los sistemas educativos nacionales, sino para la definición de agendas de políticas públicas nacionales e internacionales, la formación inicial de docentes de educación básica como emplazamiento de análisis requiere de soportes derivados de investigaciones de expertos sobre política y planeación educativas, en todo momento bajo la lógica situacional de los contextos sociohistóricos que han posibilitado la presencia y/o ausencia de factores perfiladores del panorama actual que, hoy por hoy, caracteriza la formación inicial docente. En este sentido y a partir de resultados y avances derivados de investigaciones desarrolladas en el marco de dos proyectos institucionales (PAPIIT-UNAM IN401218/IN301121), uno de cuyos ejes compartidos es precisamente el de la formación inicial de docentes de educación básica, se ha optado por la presentación de hallazgos aprovechando la modalidad de simposio ofrecida en este evento.

Ahora bien, para la organización y estructura de esta presentación se retoman aquí dos de las preguntas de investigación que guían la búsqueda de referencia, y son las siguientes: a) ¿cuáles son los lineamientos de los organismos supranacionales en cuanto a la definición de agendas nacionales sobre políticas docentes?, y, b) ¿qué características distinguen las políticas docentes actuales en la región latinoamericana, en particular en los casos de México y Chile? A efecto de responder ambos cuestionamientos se incluyen los trabajos de tres investigadoras mexicanas de reconocida trayectoria: 1) “Políticas internacionales de formación docente. Algunas coordenadas para su análisis”, autoría de la Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda; 2) “México y sus políticas de formación inicial docente en educación básica (2013-2021)”, autoría de la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga; y, 3) “La formación inicial de docentes de educación básica. Políticas internacionales y su vinculación en el caso de Chile”, autoría de la Dra. Zaira Navarrete Cazales.

Palabras clave: *formación inicial de docentes, educación básica, políticas educativas.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: 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). Coautora del artículo “Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo” (REMIE, 2021).

Nombre Participante 1: Ofelia Piedad Cruz Pineda

Académica de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Puebla. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Medalla *Alfonso Caso* otorgada por la UNAM por el desempeño en los estudios y la tesis de doctorado. Área de investigación: *Pedagogía, discurso educativo y procesos de formación*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); reconocimiento a perfil deseable por el PRODEP. Integrante del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación; de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa en Puebla y social del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Nombre Participante 2: Yazmín Margarita Cuevas

Profesora del Colegio y Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tiene el grado de Doctora en Pedagogía. Sus líneas de investigación son: representaciones sociales y educación, política educativa en educación básica. Es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha publicado artículos en revistas (nacionales e internacionales), capítulos de libro y libros sobre representaciones sociales y educación. Entre sus publicaciones más recientes destaca *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales* (coord.) (2018), *Reforma Educativa 2013. Evaluación, política y actores* (coord.).

Nombre Participante 3: Zaira Navarrete Cazales

Profesora-Investigadora de la Carrera de Pedagogía (División SUAyED, FFyL, UNAM). Doctora en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas. Investigadora Nacional del SNI-CONACYT. Líneas de investigación: 1. Formación profesional y construcción de identidades, 2. Políticas y usos de TIC en educación, 3. Teoría, historia y perspectiva de la pedagogía en México, 4. Educación comparada e internacional, y 5. Agenda 2030 de la UNESCO. Publicaciones recientes: Libros en coautoría: *Modalidades no presenciales en educación superior en México. Composición, tendencias y desafíos* (2019) y *Presencia de las TIC en la práctica docente en el SUAyED-FFyL de la UNAM. Un estudio comparativo* (2019).

Textos del simposio

Políticas internacionales de formación docente. Algunas coordenadas para su análisis

Ofelia Piedad Cruz Pineda

Resumen

El presente documento se elaboró para responder al propósito de esbozar un encuadre de ordenamiento en el abordaje de las políticas internacionales sobre la formación inicial de docente de educación básica. Lo anterior a fin de ubicar aquellos aspectos que han influido definitivamente en la planificación y puesta en marcha de estrategias de acción en países de la región latinoamericana, con especial énfasis en rubros como universalización de la educación básica, incorporación de nuevas tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles educativos, equidad y calidad educativa. En lo que respecta a la formación inicial de docentes de educación básica, y atendiendo a necesidades urgentes derivadas de problemáticas seculares no resueltas, en el presente documento se desarrollan algunas consideraciones que destacan puntos neurálgicos susceptibles de tener en cuenta en la revisión crítica de políticas docentes, en particular tratándose de casos nacionales de la región latinoamericana.

Palabras clave: *Formación inicial docente, marco jurídico, políticas educativas nacionales e internacionales.*

Introducción

En América Latina, la crisis de la deuda de la década de los años ochenta del siglo pasado provocó una década perdida de crecimiento en la región latinoamericana. La política económica que se impulsó en los noventa, pretendió hacer frente a la difícil situación que vivían los países en la región. Entre las medidas puestas en circulación cabe recordar las siguientes: disciplinar la acción fiscal; ordenar el gasto público; ampliar la base tributaria; presentar tipos de cambio competitivos; abrir al comercio internacional a la inversión extranjera directa; privatizar empresas públicas; desregular los mercados; liberar las tasas de interés y fortalecer los derechos de propiedad. Estas disposiciones económicas, si bien pretendieron cierta uniformidad, se concretaron de manera distinta, por las dinámicas sociales y políticas que caracterizan a los países.

Sin embargo, dichas acciones fueron, de una u otra manera, el marco de referencia para impulsar las transformaciones de los sistemas educativos en la región. No obstante, es necesario apuntar que los propios sistemas exigían cambios no sólo en la cobertura sino en la calidad de los servicios que ofrecían, incluyendo el tema de la formación docente, principalmente, en el nivel de la educación básica.

Tres décadas posteriores al consenso reformista, las intervenciones en materia económica, no trajeron consigo una distribución más igualitaria de los ingresos, sino todo lo contrario, agudizaron las desigualdades socioeconómicas

de antaño en la región latinoamericana. Así a inicios de la tercera década del siglo veintiuno, sobre todo resultado de la contingencia de salud pública, se observa la intensificación de las desigualdades estructurales que enfrentan los países, por ejemplo, el acceso a servicios no sólo de salud sino también educativos.

Finalmente, hoy en día se advierte una reconfiguración del sistema educativo, un sentido diferente de la escuela pública y de la formación del docente, resultado de las agendas de políticas nacionales e internacionales de la última década del siglo XX y las dos primeras del nuevo siglo. Estas políticas sin duda dieron lugar a la definición de objetos de investigación educativa, atendiendo, por ejemplo, a cuatro cuestiones: 1) explicar la vinculación entre los temas económicos y los sistemas educativos incluidos los asuntos de formación; 2) comprender los elementos de continuidad y de ruptura en la política para analizar e interpretar el nuevo sentido de la educación pública y el papel asignado al profesorado; 3) reflexionar las nuevas formas de regulación docente a partir de analizar el concepto de profesionalización que se configuró a partir de un discurso meritocrático y promover otra noción vinculada con la reflexión de la enseñanza y 4) analizar la participación e intervención de los organismos internacionales que buscaron identificar problemas comunes y ofrecer soluciones globales, definiendo la agenda internacional en el ámbito educativo y de la formación docente. Respecto a este último aspecto, cabe destacar que si bien, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), son organismos internacionales definidos como organizaciones intergubernamentales que ofrecen a través de sus discursos algunas ideas y sugerencias, y en algunos casos créditos a los gobiernos, tales disposiciones internacionales son consensadas por actores locales quienes operan la política nacional.

En este sentido, en las últimas décadas se observaron rasgos o parecidos de familia que mapearon un proyecto para la formación de profesores en la región latinoamericana, cuyo eje fueron las reglas del mercado organizadas por la competencia que se originó a partir de la promoción y evaluación. Sin embargo, los temas de agendas nacionales han tenido diferentes ajustes de aceptación, negación, resistencia e incluso francas situaciones de simulación.

Se pueden distinguir las políticas docentes que resultan de la puesta en marcha de políticas educativas o reformas educativas mayores que las contienen y necesitan, de las políticas docentes que son una resultante de una iniciativa parcial que ´ataca´ una dimensión específica del profesorado y su labor, o finalmente de aquellas que corresponden a la repercusión derivada de una acción gubernamental más general y que no se plantea como su fin primordial, el lograr impacto en materia educacional, como acontece con la reforma general del Estado (Weinstein, 2014, p. 210).

Han pasado treinta años del impulso de la política neoliberal de los noventa, pero aún están presentes las polifonías de los cambios estructurales que reorientaron a la educación pública, sobre todo, como éstos últimos

dieron paso a la configuración de nuevas subjetividades en el profesorado al trastocar las condiciones laborales a los aspirantes a ingresar al servicio profesional docente y a quienes pretendieron permanecer y promocionarse. Los significantes que articularon las transformaciones fue la calidad educativa y la evaluación. El encadenamiento de estos significantes representó a la política educativa, sobre todo, a la política de formación, esta serie de palabras emblema entretejieron una discursividad que instituyó el discurso del profesional docente, a su vez justificado por una política de profesionalización que privilegió el mérito y dejó un tanto de lado la acción de problematizar la enseñanza.

En este sentido, la política de formación, focalizó en los profesores como sujetos clave de la reforma educativa y se delinearon políticas que intentaron remediar las situaciones adversas por las que transita el profesorado. Sin embargo, se observa la profundización de las desigualdades sociales y educativas.

Finalmente, la investigación educativa presenta desafíos intelectuales, sobre todo, emprender de manera rigurosa el ejercicio analítico de problematizar el movimiento de reforma educativa de las últimas décadas que dejó huellas, y aún tiene ecos. La discusión de este trabajo se organiza en dos momentos. Primero, se esbozan los vestigios de la política de reforma de los noventa del siglo pasado y las huellas que permanecen; enseguida los posibles horizontes en política internacional de formación docente.

Discusión

Las políticas internacionales sobre la formación de docentes de educación básica tienen rasgos en común, pero tienen impactos sociales y educativos diversos: cambios en los marcos jurídicos, definición de agenda, diseño de programas, entre otros. Estas acciones hacen cambiar “un poco o un mucho” la forma de trabajar del profesorado, al trastocar su vida personal, profesional y laboral y, de una u otra manera, encausa un estilo de ser docente en la escuela pública. Es decir, una forma de ser, resultado de las condiciones sociales e históricas que vive el profesorado en un momento determinado, puesto que la formación tiene como marco un espacio, un tiempo y una institución. Estas políticas abarcaron modificaciones a la formación inicial, continua y desarrollo profesional; a la carrera docente y las condiciones de trabajo. En suma, la cuestión docente y la política de formación es un asunto nodal en la agenda de las políticas en América Latina.

Vestigios y huellas

La formación docente es un ámbito complejo y la definición de una política que apuntale su desarrollo, es motivo de interrogantes y planteamientos, por ejemplo, el promover un trabajo más sistemático, la discusión de la enseñanza y la elaboración de proyectos de manera conjunta, ya que la cultura de los maestros, en algunos periodos históricos, se ha caracterizado por “una cultura subsidiaria. Una cultura en que se le diga [al profesorado] lo que se tiene qué hacer” (Imbernón, 2006, p. 6).

¿Cómo promover y regular el desempeño docente en contextos diversos y en escenarios de marcada desigualdad social? ¿Pueden coexistir las regulaciones laborales generadas en función de concepciones burocráticas que priorizan la homogeneidad del cuerpo docente con regulaciones que impulsan una mayor individualización de las trayectorias y las responsabilidades profesionales? Estas y otras preguntas constituyen cuestiones relevantes a la hora de analizar y desarrollar las políticas educativas que la región [latinoamericana] necesita (Poggi, 2013, p. 15).

En ocasiones resulta paradójico la relación entre disposiciones macro, sin duda, necesarias con fines de cierta regulación estatal, y los espacios micros en el que se tejen múltiples interrelaciones que configuran la vida escolar cotidiana en las escuelas. En ocasiones desconocer algunos de estos dos planos dan al traste a las transformaciones educativas que se esperan. Al decidir “las políticas de formación [no se puede] desconocer [...] que se están formando actores, agentes, que se desempeñan en un espacio público [en el que se juega una] responsabilidad colectiva, desde el Estado a través de las regulaciones que produce hasta otros actores involucrados” (Poggi, 2013, p. 18).

En América Latina, como refiere Vaillant (2013) heredamos del siglo XX deudas que reclaman adecuada satisfacción, por ejemplo: universalización de la cobertura de la educación obligatoria; incorporación de las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejora de la calidad y los resultados de la enseñanza; fortalecimiento de la profesión docente, desarrollo de más autonomía en la toma de decisiones, pero también aceptar que la educación latinoamericana tiene que dar el salto hacia el siglo actual y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural y el acceso a las nuevas tecnologías (p. 49). Después de los primeros veinte años del siglo XXI, continuamos con profundas desigualdades educativas que el movimiento de reforma educativa de los últimos años del siglo pasado no logró disminuirlas y en ocasiones parecen exacerbarse.

Sin duda, desde los ochenta del siglo XX, el impulso a la profesionalización del docente es la transformación más profunda que se le haya exigido, puesto que dominó el discurso reformista internacional en materia de enseñanza y de la formación de los docentes, principalmente, de la educación básica obligatoria. Cabe recordar que la profesionalización empezó por imponerse en Estados Unidos, y posteriormente trasladarse a los países anglosajones de Europa y después a América Latina (Poggi, 2013, p. 19). Cabe recordar como lo señala Tardif (2013) que, en los ochenta, los encargados de reformar la escuela norteamericana consideraron instaurar políticas de eficiencia que desembocaran en la descentralización de los sistemas escolares (p. 29).

Así, desde los últimos veinte años del siglo pasado, se buscó reducir la burocracia y los costos educativos:

Transferir una parte de los recursos y las responsabilidades hacia [las escuelas] como unidades de base, sin dejar de aumentar el poder de las comunidades y de los actores locales, [...] de los agentes escolares y de los padres. [...] Estas reformas [fueron] acompañadas de nuevos mecanismos de control [como la] rendición

de cuentas, obligación de resultados [...] de competencia y de comparación. [Así] desde [hace casi 40] años, la profesionalización trae aparejada cambios en las organizaciones escolares. Agentes responsables de sus actos y evaluables sobre la base de sus resultados, es decir, el éxito académico [...] medible gracias a pruebas normalizadas y comparaciones con otros docentes y otros establecimientos sobre una base nacional e internacional [...] Lo menos que se puede decir es que la profesionalización no trajo consigo en medida alguna los resultados prometidos al principio. En vez de gozar de un mayor prestigio, los docentes están confrontados en la actualidad a un deterioro de sus condiciones laborales (Tardif, 2013, p. 29-30 y 34-35).

Por ejemplo, en México uno de los objetivos de la política fue la revalorización del trabajo del docente a partir de su desempeño, lo que implicó su profesionalización. El punto de partida fue el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (1992) que estableció mejorar sus condiciones de trabajo en particular su remuneración, planteamiento que derivó y se asoció con la promoción y evaluación. Así la revalorización social del profesor se articuló con una mejor remuneración a partir del mérito individual. Un mérito que debería demostrar en su desempeño; aunque los recursos para lograrlo no fueron los adecuados.

En un breve balance de los últimos 20 años se identifican seis ejes principales de la acción pública en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional docente en nuestro país: a) la oferta académica de formación; b) la mejora de la gestión escolar; c) los sistemas de estímulos y promoción; d) el fortalecimiento institucional y el impulso a los colectivos escolares; e) la formación para el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y f) el acompañamiento a los docentes. (INEE, 2018, p. 98).

Sin embargo, mejorar la calidad de la enseñanza y que los profesores enseñen mejor continúa siendo un punto nodal en los sistemas educativos. Además de preguntarse: ¿Cómo hacer que los profesores se desempeñen mejor ante las marcadas desigualdades educativas que circunscriben el quehacer docente? Como señala Vaillant (2013): “¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? y ¿cómo lograr que esas políticas se formulen y se mantengan en el tiempo? (p. 51).

Si bien, son varios los componentes que han dejado rastros en la forma de ser de los profesores ante la interpelación de las políticas puesta en marcha, principalmente desde los noventa del siglo pasado, sigue vigente la cuestión de ¿cómo mejorar el desempeño docente? De hecho, “existe una generalizada aceptación respecto del peso decisivo de la docencia en el aula respecto de la calidad de los aprendizajes y de la formación general de los alumnos” (Weinstein, 2014, p. 188).

Uno de los elementos que deberán continuarse en revisión y análisis en la definición de la política de formación del profesorado, es la formación de los formadores, “puede visualizarse el efecto desmoralizante que implica para buenos candidatos a ser docentes, el arribar a escuelas de pedagogía mediocres y de escasa exigencia profesional (Weinstein, 2014, p. 192).

Sin embargo, este componente no deja de lado otros igual de importantes, por ejemplo, la búsqueda de mejores condiciones laborales; una formación pertinente en la etapa inicial, y en el servicio docente; un uso de la evaluación que permita asumir responsabilidades al profesorado en su enseñanza. En suma, advertir las condiciones sociales, económicos y culturales en las que desempeñan su trabajo. Estos componentes exigen un análisis que deberá tener en cuenta las características y singularidades de los países de América Latina en el presente siglo.

Tendencias y horizontes

La política de formación docente en la región latinoamericana tiene peculiaridades a diferencia de otras latitudes que se caracterizan por procesos democráticos más sólidos y formas de organización política que distinguen cada Estado. Estas condicionantes limitan o favorecen, de una u otra manera, la consolidación de las acciones de política educativa y de políticas de formación docente de largo alcance. Muchas de las veces, la dimensión meramente técnica de la reforma educativa, sobre todo, el momento de su ejecución, y de la resignificación que hacen los propios actores educativos, entre estos los profesores, tiene que comprenderse a la luz de la compleja vida política de los países en la región, así como de la participación de los actores y en los últimos años, de manera frecuente, en las voces de opinión de los medios de comunicación, empresarios incluso de los representantes de los cultos religiosos. En el caso de México, las políticas se reducen a periodos de un gobierno federal en turno; de la participación del sindicato como actor protagónico, de los medios de comunicación y de los empresarios, por ejemplo: Mexicanos Primero.

Al respecto Weinstein (2014) destaca la necesidad de inventariar aquellos que se involucran como decisores o influenciadores en las políticas docentes, en el entendido que todos participan, de cierto modo, en el proceso de formulación de dichas políticas (Scartascini *et al.*, 2010; Scartascini, 2010 citado en Weinstein, 2014, p. 200). “En suma, de acuerdo a las formas de representación existentes en cada país, la interacción entre gobierno [...] y profesorado puede asumir versiones muy simples [o] más compleja” (Weinstein, 2014, p. 201). Además, como se destacó al inicio de este escrito no se puede dejar de reconocer la participación del BM, BID, OCDE, UNESCO que orientan la política educativa mundial, misma que los gobiernos de los países con frecuencia adoptan como propia. Adopción no es lineal, puesto que en ocasiones el deterioro de los sistemas educativos requiere de cambios.

Así la puesta en marcha de las política de formación docente en la región continua ceñida por: el costo financiero (financiar las políticas docentes implica una decisión política); la capacidad institucional (cambiar las mallas curriculares, renovar el cuerpo de profesores, integrar nuevas prácticas de investigación); las trabas culturales (conjunto de valores, creencias, actitudes y prácticas) y por el liderazgo político (avanzar las políticas docentes al nivel de la toma de decisiones, así como en su posterior puesta en marcha) (Weinstein, 2014, p. 193-196).

Las políticas de formación docente deberán formar parte de una política educativa más amplia; los docentes son actores clave, pero su actuar está asociado con otros factores igual de importantes citados en párrafos

previos de este mismo escrito. “Por esto es que los docentes, su formación, su reclutamiento, retención, status y condiciones de trabajo se encuentran entre las principales prioridades de la UNESCO” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Oficina Regional de Educación América Latina y el Caribe [UNESCO-OREALC], 2016, p. 8). Pero, “parece importante insistir en que no existe una receta única: las políticas docentes solo pueden ser exitosas si adoptan modelos pertinentes y adecuados [al contexto social e histórico] de los sistemas escolares en que se desarrollan” (Weinstein, 2014, p. 219) tales políticas dirigidas al profesorado en cada país de la región latinoamericana. Por ejemplo, “la UNESCO sabe que el principal desafío que enfrenta la profesión docente tiene que ver tanto con el número de maestros en las escuelas, la calidad de su formación y las condiciones escolares y laborales en las que se desenvuelven” (UNESCO-OREALC, 2016, p. 8).

Los profesores constituyen los recursos más significativos de los centros educativos y, como tales, son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela. El mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad depende, en gran medida, de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2004, p.1).

La cuestión del profesorado y la política de formación y las consecuentes políticas dirigidas a este sector, si bien están inscritas en marcos de referencia globales, es indispensable un trabajo de traducción en contextos regionales y locales, tarea que corresponde no solo al gobierno a través su respectivo ministerio, sino también a los especialistas e investigadores dedicados a este campo de conocimiento, con el fin de promover y desarrollar un trabajo compartido que tenga como horizonte la transformación de los sistemas educativos, no solo en la ampliación de acceso y cobertura escolar, sino en la calidad educativa, ésta última en estrecha relación con la enseñanza en las aulas por parte del profesorado, es decir, con su desempeño y responsabilidad ética y política. Por ejemplo, Weinstein (2014) retomando a los estudios del BM señala que para apoyar el desempeño de los docentes es recomendable una extrema autonomía profesional (por ejemplo el caso de Finlandia); una prescriptiva ‘gestión del desempeño’ (por ejemplo el caso de Singapur), una responsabilidad compartida entre docentes (por ejemplo el caso de Shanghai) y el desarrollo de una progresiva carrera profesional (por ejemplo el caso de Ontario). Es decir, contar con profesionales preparados pedagógica y disciplinariamente; motivados y con altas expectativas sobre sus alumnos; en constante desarrollo profesional y capaces de trabajar en equipo; y presentes en los lugares socioeducativamente más complejos (p. 220). Estos componentes, si bien resultan altamente atractivos, es indispensable reconocer las condiciones históricas de la propia organización de los sistemas educativos en la región y de la propia historia de la formación de docentes en América Latina.

En cada país, [es indispensable] un esfuerzo de contextualización que debe considerar tanto las características del sistema político, social y económico como de la identidad cultural [de los países]. La Estrategia Regional

sobre Docentes desde el año 2012 pretende contribuir a acortar las brechas de conocimiento y capacidades relativas a favor del desempeño docente en la región, y hacerlo desde la misma región. Contar con políticas integrales y articuladas, y que la toma de decisiones avance en la calidad. La Estrategia pretende aportar reflexionando y produciendo información en conjunto con los actores involucrados en el ámbito docente en nuestros países. Se trata de un conocimiento elaborado de manera colectiva y rigurosa, que reconoce la experiencia de la región, revisa la evidencia internacional y pone todo ello al servicio de la reflexión común, aprovechando las altas capacidades expertas instaladas en América Latina y el Caribe. La Estrategia Regional sobre Docentes fue valorada por los Ministros de Educación en la Reunión Ministerial realizada en Lima en el año 2014, donde la reconocieron como dispositivo indispensable de la Agenda E2030 en la región (UNESCO-OREALC, 2016, p. 8 y 11).

Asimismo, como se apuntó en párrafos previos se demanda *un ejercicio intelectual de traducción y comparación*, y todo lo que implica estas acciones para todos los agentes involucrados en la toma de decisiones de políticas docentes en América Latina.

Referencias

- Imbernon, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: autor. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F106.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. Resumen en español* <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264018044-sum-es.pdf?expires=1618362654&id=id&accname=guest&checksum=866AFB416BFB1B1110329DF6C87A932D>
- Poggi, M. (Coord.). (2013). *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. 240 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260/PDF/225260spa.pdf.multi>
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260/PDF/225260spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Oficina Regional de Educación América Latina y el Caribe. Portales, P. (Comp). (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas-Politicas-Docentes-LAC.pdf>
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-58) Ciudad Autónoma de Buenos

Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260/PDF/225260spa.pdf.multi>

Weinstein, J. (2014). La Esquiva Política entre las volátiles políticas docentes. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. (pp. 188-227) Documento desarrollado por la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). UNESCO: Santiago de Chile: autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>

México y sus políticas de formación inicial docente en educación básica (2013-2021)

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga

Resumen

Para la elaboración de este trabajo se parte del argumento de considerar que la formación inicial docente en educación básica tiene como cimiento los conocimientos, prácticas y valores culturales de la enseñanza que se transmiten a través de instituciones educativas del Estado o certificadas por el mismo. En tal sentido, el reporte aquí presentado es indicativo de la política de formación inicial docente que siguió el Estado mexicano entre 2013 y 2018, y está basado en el análisis documental que incluyó textos como decretos, leyes, reglamentos, manuales, entre otros. A este conjunto de referentes se añade una articulación fundamental al considerar el marco de las políticas docentes internacionales, definitorias en gran medida de las estrategias gubernamentales desarrolladas en el caso mexicano a lo largo de casi medio siglo, como se evidencia a continuación.

Palabras clave: *Formación inicial docente, marco jurídico, políticas educativas nacionales e internacionales.*

Introducción

En México el modelo de formación inicial de maestros de educación básica se dio con las escuelas normales. Entre 1946 y 1984 tuvieron el nivel técnico, posteriormente obtuvieron el rango de nivel superior. Las normales desde 1980 han sido punto de debate con respecto a su vigencia, no obstante, se observa una ligereza para discutir y atender la preparación de los docentes de educación básica. Así, hay quienes recomiendan la desaparición de estas escuelas y que la formación docente sea asimilada por las universidades (Calderón, 2016). O bien, se defiende a las normales por su tradición en metodología didáctica y se considera que en otras instituciones de educación superior no se cuenta con grupos de profesores con este saber especializado. Cabe destacar que tanto comunicadores como políticos encargados de la educación recomiendan trasladar los

modelos de formación de maestros -y otras acciones- de países como Corea del Sur, Finlandia o Singapur con sistemas educativos exitosos al contexto local. Estas posiciones develan visones simplificadas con respecto a la preparación profesional de los docentes, ya que las condiciones históricas, políticas y sociales de esta nación son claves para la consolidación de su sistema educativo. Por su parte las agencias internacionales insisten en la necesidad de perfeccionar el desempeño de los maestros a través de evaluaciones que verifiquen el cumplimiento de estándares docentes, perfeccionar los procesos de selección de aspirantes a la formación inicial docente para atraer a los mejores candidatos y establecer programas de certificación de las instituciones que preparan a los maestros.

En este sentido el propósito de esta contribución es comprender el curso que han tomado las recomendaciones de política internacional en relación con la formación inicial de los docentes de educación básica mexicana, así como las políticas nacionales que se han implementado en las dos últimas reformas educativas (2013 y 2019).

Referente teórico: formación inicial docente y la dimensión política

En este estudio se parte de que la formación inicial docente en educación básica tiene como cimiento los conocimientos, prácticas y valores culturales de la enseñanza que se transmiten a través de instituciones educativas del Estado o certificadas por el mismo (Tardif et al., 1991). Esta formación prepara profesionalmente a los futuros maestros para la enseñanza mediante programas especializados que comprenden un ciclo trazado por años o semestres y cuyos estudiantes, al concluirla obtienen un título o diploma como maestros (Perrenoud, 1993). La formación inicial docente es más que un conjunto de asignaturas, seminarios y prácticas profesionales concentrados en una malla curricular (Sánchez, 2013). Se configura por diferentes elementos donde tiene lugar la preparación profesional como el contexto sociopolítico de cada país, región o institución.

Para comprender la formación inicial docente es necesario situarla en su dimensión de política educativa, conocer a qué intereses responde, reconocer los diferentes actores que la influyen y, sobre todo, indagar cómo las acciones generales se expresan en normatividades, planes y programas de estudio particulares. Las políticas educativas están constituidas por un contenido que pretende conseguir ciertos objetivos y productos concretos. Así, se expresan en un conjunto de acciones articuladas y planeadas, que tienen que ser consecuentes con los valores de los sistemas educativos (Rizvi y Lingard, 2013). Estas políticas se expresan en reformas y programas, que conllevan la modificación de leyes, reglamentos y normas de los aspectos trascendentes de un sistema educativo, con el propósito de regular la institución escolar y los actores involucrados (alumnos, maestros, directores, sindicatos). Es decir, son una manifestación de decisiones a nombre de los gobiernos que ocupan posiciones de autoridad (Rizvi y Lingard, 2013). Las políticas sobre formación inicial docente involucran las acciones y planes dirigidos a la preparación profesional que se debe cursar para convertirse en maestro de educación básica.

En la definición de las políticas educativas, y particularmente en la formación inicial docente, no sólo participan los gobiernos: actualmente se han incorporado otros actores, como la sociedad civil, los sindicatos y los organismos internacionales. Los sistemas educativos nacionales generan sus políticas educativas tomando en consideración las recomendaciones de los organismos internacionales. Éstos se especializan en presentar investigaciones y reportes sobre la problemática de distintos sistemas de educación, revisados a su vez por los responsables gubernamentales quienes, en muchas ocasiones, no cuentan con una sistematización y un análisis de información suficientes de lo que acontece en el ámbito educativo. Tales reportes son la base para el desarrollo de políticas, reformas, programas y planes de estudio. De este modo, los organismos internacionales se posicionan como uno de los principales generadores de políticas educativas y marcan tendencias en el diseño de éstas.

Para Ball (2012) las políticas educativas y, en particular las de formación inicial docente, tienen un ciclo que está altamente vinculado al contexto, a las dinámicas históricas y a la geografía local. Este ciclo abre con la formulación de recomendaciones de los organismos internacionales. Posteriormente se da la instrumentación, donde los responsables de los sistemas educativos asimilan tales sugerencias y producen textos políticos como reformas, planes, acuerdos, programas. Estos textos necesitan ser entendidos en el contexto histórico social en el que fueron producidos (Rizvi y Lingard, 2013). Finalmente, los actores a los que van dirigidas las políticas, como maestros en formación y formadores docentes, así como funcionarios medios hacen adaptaciones de las reformas y programas para incorporarlas a sus instituciones. En este estudio se atenderá a los dos primeros momentos del ciclo de las políticas educativas: a las recomendaciones que hacen los organismos internacionales a los sistemas educativos en materia de formación inicial docente y al proceso de interpretación que ha hecho el Estado mexicano de éstas.

Procedimiento metodológico

Para el desarrollo del estudio se partió de la postura de Beech y Meo (2016) quienes advierten que una política educativa es una compleja codificación de significados que se plasman en textos como decretos, leyes, reglamentos, manuales que serán reinterpretados por los actores involucrados. Para analizar estos textos se necesita considerar sus condiciones de producción y el contexto de la práctica que se pretende modificar. Por esta razón se conformó el corpus de estudio con los textos oficiales vinculados a las políticas de formación inicial docente de las dos últimas reformas educativas (2013 y 2019):

- Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013).
- Modelo Educativo Nacional para la Educación Obligatoria (SEP, 2017).
- Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación (SEP, 2018)
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019).

- Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas (SEP, 2019).

Estos textos fueron analizados bajo la postura de Gibbs (2014) de categorías temáticas, que consiste en ubicar en el contenido los temas recurrentes y posteriormente construir categorías analíticas, las cuales se contrastaron con las recomendaciones emitidas en 2010 por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) para el caso de México. La exposición de los resultados se estructuró con relación a las acciones que se tomaron sobre formación inicial docente de 2013 y de 2019.

Políticas internacionales de formación docente: recomendaciones para México

Para comprender las políticas de formación inicial docente que ha seguido México es conveniente reconocer las recomendaciones que han externado las agencias internacionales en esta materia. A partir de la década de 2000, los organismos internacionales han enfatizado el papel del docente y su trabajo para la mejora de la calidad educativa. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), el rol del docente está en plena mutación como consecuencia de los cambios que hay en la sociedad global y en la productividad de modo tal que se demandan a esta figura cualidades y conocimientos que respondan a las necesidades sociales de los alumnos. Para conseguir esto, se recomienda atraer a los mejores aspirantes a convertirse en docentes, desarrollar una formación sólida e implementar esquemas de evaluación de maestros. Atraer a los mejores aspirantes implica crear y refinar el proceso de selección para el ingreso a los programas de formación docente, con el criterio de que los aspirantes cuenten con promedios altos en su ciclo anterior y para su incorporación participen en estrictos exámenes de selección.

En materia de formación docente el Banco Mundial (BM) apunta que en América Latina tiene debilidades (Bruns y Luque, 2014), ya que su calidad es baja y los prestadores de servicios particulares que ofrecen formación tienen pocos criterios de calidad. Por su parte, la OCDE (2005) señala que en los sistemas educativos exitosos la formación inicial de docentes contempla un periodo de entre tres y cuatro años, o bien cuando los maestros que son egresados de otras disciplinas realizan un posgrado en enseñanza.

En el diagnóstico que hace cada organismo internacional conlleva la emisión de recomendaciones para los sistemas educativos nacionales. El BM resalta: la creación o consolidación de instituciones de formación docente mediante el incremento de los criterios de calidad, la certificación docente a egresados de otras profesiones -omite explicar cómo es el proceso de certificación docente alternativa- y un período de inducción por cinco años a los nuevos profesores con el seguimiento de los docentes experimentados (Bruns y Luque, 2014).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda el mejoramiento del proceso de formación centrado en cuatro aspectos: la formación y comprensión de las disciplinas que van a enseñar los docentes, el dominio de cómo enseñar las disciplinas, vinculación de

la formación con la práctica en el aula -es decir que los estudiantes tengan contacto directo con la práctica docente- y el cuarto, contar con formación continua a lo largo de la carrera docente, lo que permite que el maestro se encuentre a la vanguardia en temas de enseñanza (UNESCO, 2014).

La OCDE (2005) considera que para el mejoramiento de la formación docente necesita de la acreditación de instituciones o programas formadores y que sea una opción profesional flexible y activa. Sobre todo, este organismo recomienda favorecer experiencias de aprendizaje en el salón de clase para los futuros profesores, además de la incorporación de programas de formación a lo largo de la carrera docente. Cabe destacar que el BM, la UNESCO y la OCDE reconocen las bondades de incorporar como maestros a docentes de otras disciplinas. En 2010, la OCDE presentó a México quince estrategias para mejorar el sistema de educación básica. En materia de formación docente se establecieron dos orientaciones (OCDE, 2010):

- Fortalecer la formación inicial docente: que implica crear un sistema de acreditación (basado en estándares) dirigido a las escuelas normales e instituciones de educación superior que forman profesionales relacionados con la docencia.
- Creación de periodos de inserción profesional a nuevos maestros: lo que involucra programas de acompañamiento a docentes principiantes.

La reforma educativa 2013 y la formación inicial docente

En 2013 México promulgó una reforma educativa que tuvo como propósito garantizar la calidad de la educación básica mediante una modificación de los procesos de ingreso, promoción y permanencia del docente. Como parte de estas acciones, también, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció cuatro acciones dirigidas a la formación inicial docente: apertura de la profesión docente a egresados de carreras relacionadas con la educación, formulación de un plan de apoyo a las escuelas normales, lograr que la docencia se convierta en una profesión atractiva y vinculación entre los planes de estudio de formación docente con el Modelo Educativo 2017. En relación con la apertura de otras profesiones a la docencia se marcó que:

En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente [...] En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente, pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos (LGSPD, 2013, art. 24).

Este trabajo es indicativo de la política de formación docente inicial que siguió el Estado mexicano entre 2013 y 2018, la cual consistió en que el egresado de licenciaturas relacionadas con la docencia, si cumplía con los perfiles, parámetros o indicadores trazados por la SEP, podría convertirse en maestro. Entonces, la política de

formación inicial no privilegió, que los docentes dominarán las disciplinas como matemáticas, lengua o ciencias, sino que contarán con algunos conocimientos de pedagogía o relacionados con la educación. Provenir de profesiones afines no garantiza tener conocimientos pedagógicos especializados en educación preescolar, básica o secundaria. Sin embargo, esto está acorde con una de las recomendaciones de la OCDE (2010) para México, la de atraer a los mejores candidatos docentes, pero no exclusivamente de las escuelas normales.

Ahora bien, sobre el fortalecimiento a las escuelas normales la SEP indicó que se formularía un plan compensatorio para apoyar financiera y académicamente a las escuelas normales (LGSPD, 2013), que ha sido una política que ha sido recurrente desde la reforma a estas instituciones en 1984. Además, la SEP (2017) recomendó que las normales se organizaran como instituciones de educación superior, pero no se presentó un plan para cumplir tal propósito. De acuerdo con Medrano et al (2017, p. 63) “aunque se han implementado diversas acciones para consolidar a estas escuelas como instituciones de educación superior, no han sido las convenientes para lograr que la mayoría de las escuelas normales accedan a recursos suficientes para su desarrollo y alcancen mejores resultados”.

Como parte de la Reforma Educativa 2013 se presentó el Modelo Educativo (SEP, 2017) que implicó un cambio de enfoque pedagógico, así como la modificación de planes y programas de educación básica. Con lo cual se planteó una modificación curricular en la educación normal, por lo que se enunció el documento *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación* (SEP, 2018) donde se resaltó la necesidad de un sistema de incentivos para fomentar la calidad de las escuelas normales, con lo que se presupone que estas instituciones, probablemente, no tenían la capacidad para ofrecer formación docente oportuna. Para lograr esto, en consonancia con las recomendaciones internacionales, se indicó que se diseñará un sistema de calidad para acreditación de estas escuelas, pero no se llevó a cabo.

Para convertir a la docencia en una formación atractiva, el Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017) contó con un capítulo dedicado a la formación y desarrollo profesional de los maestros. En nuestro análisis detectamos algunas menciones sobre la formación inicial, por ejemplo, se dice que las licenciaturas ofrecidas en las escuelas normales necesitaban convertirse en una opción atractiva para los egresados de la educación media superior, pero, no se encontró alguna ruta estratégica para lograr tal propósito.

Sobre la vinculación de la formación docente con el modelo pedagógico la siguiente cita es reveladora: “la formación inicial debe alinearse al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo” (SEP, 2017, p. 141). Aquí se implica una reforma curricular de las escuelas normales dirigida a formar maestros que dominen el plan de estudios 2017, conocido como Nuevo Modelo Educativo. Esta es una acción que la SEP, de manera permanente, ha implementado en el ámbito de la formación docente donde la tendencia ha sido adaptar, o bien, únicamente especializar a los futuros maestros en el conocimiento y operación de los planes de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Para la actualización de los planes de estudios de escuelas normales se recomendó (SEP, 2017):

- Dominio de contenidos y estrategias para transmitirlos.
- Desarrollo de la habilidad de aprender de los docentes.
- Dominio del idioma inglés.
- Uso de tecnologías de la información y comunicación.
- Comprensión de los principios de equidad.
- Reconocimiento de la interculturalidad en los procesos educativos.

Se identificó que el cambio curricular en la escuela normal se concentró en tres núcleos. El primero son los contenidos y la operación del enfoque pedagógico de los planes de educación básica y la capacidad del docente para continuar con la búsqueda de nuevos conocimientos; el segundo atendió a la incorporación del inglés, el uso de tecnologías y plataformas que ofrecen los dispositivos electrónicos (computadoras, tabletas, teléfonos celulares), y el tercero incorporar los principios de igualdad y equidad de la educación.

La reforma educativa 2019 y la formación inicial docente

La reforma educativa 2013 provocó una polémica muy fuerte entre el gremio de los maestros de educación básica, puesto que se consideró atentaba a los principios laborales del magisterio. En este contexto en 2019, con la entrada del nuevo gobierno, se canceló la medida legal y se promulgó una nueva reforma, la cual ha tenido como principio la revalorización del magisterio (SEP, 2019). En mayo de ese año se reformularon los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución que son la base para la reglamentación educativa y de la formación inicial docente y en septiembre se publicó la *Estrategia de Mejora de las Escuelas Normales* (SEP, 2019). En el análisis del corpus de estudio se identificaron dos acciones dirigidas a la formación inicial docente que se encuentran en vías de implementación ya que la crisis sanitaria por la Covid-19 retraso la implementación de éstas.

La primera acción fue reconocer a las escuelas normales como las únicas responsables de la formación de maestros de educación básica. Se considera que estas instituciones tienen una gran tradición en la preparación de formación docente y con una alta influencia en la construcción de los procesos democráticos del país que han permitido la conquista de libertades, así como la generación de movimientos democráticos (SEP, 2019). En este sentido, se observa que la reforma 2019 incorpora un ingrediente al discurso de política de formación inicial docente de carácter ideológico por encima de lo pedagógico. Para lograr esta acción en la *Estrategia de Mejora* se pretende que las escuelas normales mantengan su hegemonía en la formación de docentes. Al respecto en la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* (LGSCMM, 2019) y en los *Lineamientos para el ingreso a la función de la enseñanza* (SEP-USCICAM, 2019) se incorporó como requisito para convertirse en maestro contar con estudios de licenciatura en docencia o en pedagogía. Además, los aspirantes a ocupar

funciones docentes necesitan presentar un examen, obtener resultados aprobatorios y tendrán preferencia en la asignación de puestos los egresados de normales por encima de profesionales de carrera de pedagogía o ciencias de la educación.

La segunda acción es la promulgación de la *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* (SEP, 2019), cuyo propósito es generar una política amplia que fortalezca a estas instituciones mediante los conocimientos, las actitudes y las experiencias necesarias para el aprendizaje de los maestros en formación. Para ello se enuncian los principios rectores la Estrategia de Mejora (SEP, 2019):

1. El fortalecimiento de las Normales a través de la dotación y mejoramiento de su infraestructura, así como ofrecer mejores condiciones a los formadores de maestros para sus conocimientos en metodología pedagógica.
2. Propiciar la preparación de maestros para que tengan la posibilidad de construir conocimientos, sobre todo apegados a modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje.
3. La revaloración del magisterio que incluye a los profesores de escuelas normales, mediante la mejora de las condiciones donde se realiza su función.
4. Lograr que la comunidad de profesores de normales participe en la elaboración de los planes y programas de estudio de formación inicial docente.

Hasta abril de 2021 estos principios no se han concretado en programas específicos, lo más probable es que se deba a la crisis sanitaria por la Covid-19. Un aspecto que es esencial destacar del programa de fortalecimiento, es que a lo largo del texto se insiste que los planes y programas de estudio de las normales deben tener como cimiento el modelo pedagógico del gobierno actual (2018-2024) denominado Nueva Escuela Mexicana. Al respecto se advierte que, por un lado, a la fecha no se ha presentado dicho modelo y; por otro, se observa una coincidencia con el programa de fortalecimiento de formación docente de 2013 donde se insistía que el currículum de las escuelas normales necesitaba estar alineado con los planes de estudio de educación básica con lo cual se observa una continuidad en esta política.

Consideraciones finales

Las tendencias en las políticas educativas internacionales y nacionales hacen énfasis en el papel del maestro como un agente de cambio fundamental para la consecución de la calidad de los sistemas educativos. Se recomienda que se eleven los requisitos para cursar esta preparación profesional para atraer a los mejores candidatos, se establezcan sistemas de acreditación para las instituciones formadoras de docentes y se establezcan sistemas de evaluación a los formadores de maestros. México ha adaptado algunas de estas recomendaciones en las reformas educativas 2013 y 2019. Sin embargo, en el análisis de los documentos normativos y estratégicos se observa que se toman acciones recurrentes que han preexistido por más de 35

años, a saber: programas compensatorios para las escuelas normales, que los planes y programas de estudio de formación docente estén alineados al currículum de educación básica y que las normales tengan una organización y “comportamiento” como las universidades. Inquieta que cada nueva administración presente como programa de gobierno el fortalecimiento de las instituciones formadora de maestros como un elemento retórico pero que en los hechos no se lleva a cabo. Esta es la continuidad un cambio con propuestas añejas que se repiten de forma circular cada seis años. Quizá el aspecto más trascendental es la necesidad de una discusión entre dos actores: por un lado, los tomadores de decisión; por otro el gremio docente y los especialistas. El diálogo debe girar en torno a una pregunta: ¿qué tipo de formación docente de educación básica se necesita para México?

Referencias

- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New Policy Network and Neo-liberal Imaginary*. Routledge.
- Beech, J., y Meo, A.I. (2016). Explorando el uso de herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2417/1732>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Calderón, D. (2016). *Prof. Recomendaciones sobre formación inicial y continua de los maestros en México*. Mexicanos Primero.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación.
- Ley General del Servicio Profesional Docente* (11 de septiembre de 2013). Diario Oficial de la Federación.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Publications de l' OCDE.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Ediciones OCDE.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse1854/031600ar.pdf>
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71853-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71853-1)
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.
- SEP (2018). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. SEP.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. SEP.
- SEP-USICAMM (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y supervisión*. SEP.
- Tardif, M., Lessard, C., y Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://www.erudit.org/en/journals/socsoc/1900-v1-n1-socsoc91/001785ar.pdf>
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. UNESCO.

La formación inicial de docentes de educación básica. Políticas internacionales y su vinculación en el caso de Chile

Zaira Navarrete Cazales

Resumen

La formación de docentes capacitados para enseñar bajo los principios de calidad educativa requiere del establecimiento de una serie de políticas que orienten la enseñanza dentro de las instituciones de educación superior y capacitadoras, para formar profesionales competentes tanto en su trayecto inicial como de manera continua. En este caso, la Formación Inicial Docente (FID), 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.

En el presente trabajo, se exponen algunas de las políticas adoptadas y adaptadas en Chile para la Formación Inicial Docente; partiendo de una investigación documental se da cuenta de la historia de la FID en Chile; el marco jurídico que la respalda, teniendo como orientadores las leyes 20.903 y 20.129 para guiar el desarrollo profesional docente; aunado a lo anterior, se plantea la manera en la que las instancias gubernamentales regulan la educación dentro de las instituciones superiores así como las políticas que surgen en busca de su mejora, finalmente, se exponen una serie de recomendaciones que pueden ayudar en la conformación de una FID más integral, que atienda las necesidades en los contextos reales de los docentes que egresan.

Palabras clave: Formación inicial docente, marco jurídico, programas formativos, evaluación.

Introducción

La calidad del trabajo docente impacta de manera directa en el desarrollo de los conocimientos y las habilidades de los estudiantes y con ello en el ascenso de los resultados educacionales. Por este motivo, la formación de profesores, tanto inicial como continua, es un factor de suma importancia en el “mejoramiento de los procesos escolares y la generación de experiencias estimulantes de aprendizaje para los alumnos (Ávalos, 2011: 4). Para efectos del presente trabajo, nos centraremos en la formación inicial, que es entendida como aquella que se lleva a cabo antes de que los profesores se incorporen a las aulas, ésta funge como una preparación que permite que el futuro docente se desenvuelva de forma eficiente y realice un buen trabajo al inicio de su trayecto profesional (Castro, 2017).

Para lograr resultados óptimos en la enseñanza de los estudiantes, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) planteó, en el año 2004, una serie de retos relacionados con la alineación de la

formación de profesores con las reformas de enseñanza y la actualización de las fuerzas laborales existentes (Castro, 2017). Bajo los desafíos expuestos, las políticas educativas impulsadas durante los últimos años han puesto especial atención a la FID con el firme objetivo de fortalecer y mejorar la calidad de las instituciones y de los programas en donde se desarrollan (Ávalos, 2017).

De esta manera, las políticas educativas propuestas en la región se desarrollan bajo tres preceptos esenciales: 1) otorgar los marcos institucionales para guiar la formación docente, fortaleciendo la calidad de enseñanza en las escuelas normales y las instituciones de educación superior, 2) asegurar la calidad de los procesos formativos por medio de la elaboración de marcos institucionales que determinen el perfil docente, el sistema de evaluación y el sistema de acreditación de los procesos de formación inicial (Ávalos, 2017) y 3) definir los lineamientos que guíen la FID asegurando la disponibilidad de recursos para llevar a cabo un proceso de calidad.

Analizando el caso particular de Chile, los marcos jurídicos, los principios, la agenda y los programas que guía la formación inicial docente encuentran una relación con los preceptos trazados a nivel internacional; las políticas educativas adoptadas y adaptadas son expuestas en los siguientes apartados.

1.1 Breve panorama histórico de la formación inicial en Chile

Chile cuenta con una tradición de formación de profesores que se remonta a inicios de los años cuarenta del siglo XIX (Ávalos, 2003), ésta inicio con la fundación de la primera escuela normal en el año de 1842 y, aunque la calidad de la enseñanza de esta institución se consideraba incipiente, su establecimiento no dejó de ser importante. La transformación de la enseñanza dentro de este tipo de escuelas se dio en 1933, cuando se fundó la primera normal superior que tenía como principal objetivo la constitución de profesores con capacidades orientadas a la investigación y a la formación de formadores.

A mediados del siglo XX, la variedad en las instituciones que otorgaban una capacitación en el área de la docencia comenzó a incrementarse, llegando a establecerse nuevas universidades en diferentes lugares de la nación (Ávalos, 2003). Es así como, dependientes del ministerio de educación, se edificaron las escuelas de pedagogía y las facultades de educación pedagógica.

En 1970 se hizo presente la necesidad de ofrecer una reforma a la educación normal, orientando los cambios hacia su fortalecimiento y modernización, sin embargo, por causas políticas y económicas bajo el gobierno militar instaurado por Pinochet, se ordenó el cierre de las escuelas normales y su transferencia, tanto de estudiantes como de recursos, a las universidades. Para 1980, las carreras que se diseñaron para la formación de profesores fueron consideradas no universitarias (Ávalos, 2003).

En 1990, como último decreto del gobierno militar, mediante la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza se volvió a otorgar el rango universitario a la formación docente, la carrera pedagógica se integró de forma exclusiva en las universidades públicas y privadas, en donde actualmente los futuros docentes son preparados para ejercer la práctica educativa tanto en primarias como en secundarias.

Los hechos acontecidos en la última etapa del siglo XX dieron lugar a un debilitamiento en este ámbito formativo, deteriorando la figura de los profesores aparejando esta problemática con la disminución de la remuneración que éstos recibían, por lo que los jóvenes no se encontraban interesados en la formación profesional relacionada con la pedagogía, generando un descenso en la demanda de ingreso a este tipo de carreras (Castillo y Rodríguez, 2014).

Con base en lo anterior, y como medio para subsanar la falta de interés en la docencia, se creó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) otorgando un total de 25 millones de dólares a este campo educativo que fueron distribuidos en las instituciones que estuvieran dispuestas a comprometerse en el mejoramiento de los procesos formativos (Ávalos, 2014).

Para el año 2006 las demandas sociales y las nuevas políticas se orientaron hacia la creación de una institución que pudiera regular de manera coherente las actividades de formación docente que permitieran sentar las bases de la educación futura dentro de la nación. Es así como mediante la promulgación de la Ley sobre acreditación obligatoria de las carreras de educación se marcó el inicio de un intento político por tener un control e intervenir en el campo de la formación inicial, tomando como punto estratégico de esta intervención, las políticas relacionadas con la agenda de calidad y de equidad en el sector educativo (Ávalos, 2017).

En 2008, relacionado con las leyes de regulación de la formación se definieron una serie de estándares orientadores para las carreras de pedagogía en educación básica, encargados de guiar el proceso de conformación de conocimientos y habilidades docentes para el pleno desarrollo de la práctica dentro del aula.

Finalmente, para el año 2016 la Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estableció una serie de puntajes mínimos para el ingreso a las carreras de educación superior, planteando criterios de acreditación más exigentes y exámenes nacionales obligatorios, cuyos resultados dan cuenta de la calidad de formación inicial a la que los docentes tuvieron acceso.

1.2 Marco jurídico

En Chile, las leyes que regulan la formación inicial son la Ley 20.903 por la que se establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la 20.129 dirigida al Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, “ambas se orientan hacia la implementación de mecanismos para un fortalecimiento sistémico de la formación inicial docente” (Figueroa, 2019: 106).

La Ley 20.903 promulgada en el 2016 y modificada en el 2019 realiza una contribución al mejoramiento del desempeño profesional docente proponiendo una formación continua que permita a los profesores profundizar en los conocimientos disciplinares y pedagógicos, fortaleciendo, mediante el trabajo individual y colectivo, competencias para desarrollar de manera plena la práctica educativa mediante el aseguramiento de una enseñanza de calidad (Ley, 20.903, 2019).

En el aspecto pedagógico esta ley es un base para el desarrollo de los docentes, pues mediante sus preceptos se enmarca la importancia de la actualización y la profundización de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que tienen que desarrollar tanto profesores en formación como aquellos que ya se encuentran en el servicio, siendo un pilar para el desenvolvimiento pleno de su práctica profesional.

Dentro de esta ley, el artículo 27° expone que sólo las universidades que se encuentren acreditadas estarán facultadas para impartir las carreras y los programas docentes, mismos que desembocan en la obtención de títulos profesiones de docentes en educación básica. Para que las instituciones de educación superior puedan tener acceso a esta acreditación deben establecer una serie de criterios para implementar:

- procesos formativos relacionados con el perfil de egreso,
- convenios de colaboración para llevar a cabo prácticas profesionales en los centros de educación básica,
- un cuerpo académico y una infraestructura idónea y
- programas orientados al mejoramiento de los resultados educativos (Ley 20.903, 2019).

Este artículo es desarrollado de manera más amplia en la Ley 20.129, en la cual se plantean los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional, bajo este documento se propone establecer y promover “acciones para el mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones de educación superior difundiendo buenas prácticas” (Ley 20.129, 2018, s/p) en las instituciones escolares en donde se inserten los docentes.

Como se mencionó anteriormente, estas leyes trazan los primeros pasos para un fortalecimiento sistémico dentro de la formación inicial docente, que inicia en el momento en el que los estudiantes ingresan a la vida universitaria extendiendo los aprendizajes y habilidades desarrollados hasta el ejercicio de la carrera profesional, por lo que éstas, señalan cuatro mecanismos de acción que son fundamentales:

1. Acreditación obligatoria de los programas de pedagogía.
2. Transformación de las formas de evaluación diagnóstica en el proceso formativo (al inicio y 12 meses antes de su conclusión), cuyos datos obtenidos a partir de su aplicación permiten diseñar nuevas formas de acompañamiento. (Figueroa, 2019).
3. Regulaciones para el ingreso a las carreras de pedagogía.
4. Legislación de nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios que orientan la formación docente.

Con base en lo anterior, se puede dar cuenta de que la nación chilena posee marcos normativos que permiten orientar una formación inicial docente hacia la calidad, que impactan en los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de cada una de las instituciones que brindan una formación pedagógica. Es preciso señalar que, a partir de los marcos normativos, “las instituciones de educación superior se han visto impulsadas a innovar

sus planes de formación considerando sugerencias y orientaciones propuestas por el Ministerio de Educación” (Figueroa, 2019, p.106) que son esenciales en el trayecto inicial.

1.3 Instancias que regulan la formación inicial docente

En Chile, la principal instancia gubernamental reguladora es el Ministerio de Educación que en el ámbito de la FID contribuye a la constitución de profesionales mediante la ejecución de acciones formativas con ayuda del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (que se fundó en el año 1967) o en colaboración con instituciones sin fines de lucro.

Por su parte, y orientado de manera específica al fortalecimiento de la formación inicial docente, el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) dirige sus acciones hacia el mejoramiento y la evaluación del aprendizaje de docentes y educadores y, desde el año 2008, se encarga de administrar, controlar y dictar las políticas y lineamientos sobre los que se organiza la FID (Ávalos, 2017). Su misión es fortalecer la FID otorgando un acompañamiento en las instituciones en donde se imparte la educación superior en las ramas pedagógicas, “promoviendo una articulación entre las distintas entidades públicas vinculadas a la formación inicial y generar un conocimiento” (CPEIP, s/f, s/p) que recaiga en el alcance de la calidad.

Esta instancia realiza un trabajo colaborativo integrando a la comunidad educativa para establecer y socializar las propuestas de los estándares para la formación inicial y el pensamiento docente, que guían el diseño y la implementación de programas de estudio en las instituciones formadoras de docentes, el alcance de dichos programas se “medirá a partir de la evaluación nacional diagnóstica” (ME, 2019, s/p) cuyos datos obtenidos serán la base para fortalecer la FID, permitiendo avanzar en la búsqueda de la calidad educativa a través de la conformación de aprendizajes significativos que se encuentren en línea con los desafíos que se presentan en las sociedades actuales y específicamente en la práctica docente.

Finalmente, la Comisión sobre la Formación Inicial Docente, compromete su labor para que la formación de profesores se presente como un tema de gran relevancia para la agenda pública, que requiere de la constitución del personal educado bajos los estándares más altos de calidad, que sean capaces de continuar con su formación profesional teniendo un aprendizaje permanente, guiado hacia la constitución de capacidades y habilidades reflexivas que les permitan enfrentar la diversidad de situaciones que se presentan dentro de la práctica docente (Castro, 2017).

Es así como, la primera formación o formación inicial es aquella que debe preocuparse porque los docentes conozcan de manera profunda las disciplinas que habrán de enseñar y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que deben utilizar para llevar a cabo los procesos formativos dentro del aula (Castro, 2017).

1.4 Políticas orientadas a mejorar la formación inicial docente

En las últimas décadas, se han diseñado una serie de políticas orientadas a mejorar la formación docente, dentro de éstas destaca la creación de dos proyectos que apoyan la FID, mismos que se enlistan a continuación.

1. Beca Vocación de profesor. Su objetivo principal es contribuir con la atracción de jóvenes estudiantes con puntajes altos en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU), correspondientes a las carreras de pedagogía (Gaete, Gómez y Bascopé, 2016). El apoyo económico se centra en el 100% del financiamiento de los estudios pedagógicos, para aspirantes que logren un mínimo de 500 puntos en la PSU. De esta manera se garantiza la inserción y el reclutamiento de alumnos con un alto perfil académico de ingreso.

2. Prueba INICIA. Mediante su institución ha intentado abrir camino para la creación de un sistema de conformación de las habilidades profesionales, este examen es una batería con ítems cuyo propósito es “medir los conocimientos que tienen los egresados cuando inician sus actividades docentes” (Castillo y Rodríguez, 2014, p.7), tomando como referencia los contenidos de enseñanza, la pedagogía, la didáctica y demás competencias básicas relacionadas con la comunicación oral y escrita, así como el desarrollo de habilidades para el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esta prueba hace posible examinar la calidad en los procesos formativos que se llevan a cabo dentro de las instituciones formadoras de docentes.

A estas políticas se suman aquellas dirigidas a mejorar el proceso formativo, que recaen en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente posibilitando un proceso de prácticas progresivas en las instituciones pedagógicas. Dicho programa recupera la conformación de los futuros docentes con base en tres cursos fundamentales: 1) el ingreso a las pedagogías, 2) el proceso formativo y 3) las habilidades profesionales. (Gaete, Gómez y Bascopé, 2016).

El programa se ha centrado principalmente en mejorar la integración que se establece entre los aspectos pedagógicos y disciplinares que son planteados por los organismos internacionales (por ejemplo, la formación por competencias), dando cuenta de elementos comunes que requiere un docente para llevar a cabo su práctica educativa, realizando una revisión a los programas de formación que se plantean en las instituciones de educación superior (Figueroa, 2019).

A los programas descritos con anterioridad, se suman los proyectos establecidos por el Ministerio de Educación, el Sistema de Acreditación de Carreras y los estándares orientadores.

1.5 Evaluación de la calidad de la educación

La formación inicial docente, es un aspecto fundamental en el desarrollo y alcance de los estándares educativos propuestos para el nivel de educación básica, es por ello que resulta importante resaltar los aspectos esenciales que retoman las políticas educativas en este rubro, relacionadas con:

- 1) La atracción de buenos candidatos para la docencia
- 2) Mejorar los procesos de formación docente
- 3) Asegurar la calidad mediante la acreditación de las licenciaturas relacionadas con la formación pedagógica.

La calidad, es el eje central de los procesos educativos y es por esta razón que la FID tiene como medios reguladores: la Ley del Sistema de Desarrollo Docente; el establecimiento de estándares orientadores para las carreras de pedagogía, y el examen diagnóstico de ingreso y egreso (prueba INICIA). La implementación de dichas evaluaciones son una fuente para diseñar y plantear nuevas formas de acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar los planes y programas de estudio (CEPIP, s/f), por ello son tan significativas para la FID.

Las pruebas se establecen a partir de la Ley del Sistema de Desarrollo Docente, éstas son descritas de la siguiente manera:

- a) Primera evaluación al inicio de la carrera. Es aplicada por la misma institución de educación superior en donde se imparte la enseñanza pedagógica y su objetivo se centra en brindar información para “establecer mecanismos de acompañamiento y nivelación de los estudiantes” (CPEIP, s/f, s/p).
- b) Evaluación nacional diagnóstica de la FID. Ésta se aplica por medio del Ministerio de Educación con 12 meses de anticipación del egreso. Su objetivo es “generar información sobre los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos obtenidos por los estudiantes durante su formación universitaria” (CPEIP, s/f, s/p).

En cuanto a los estándares orientadores de la FID, estos se dividen en dos:

- a) Estándares pedagógicos: plantean los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que deben ser desarrollados por el docente en formación.
- b) Estándares disciplinarios: Se relacionan con disciplinas específicas que el docente habrá de impartir una vez que ingrese a la práctica profesional, éstas se dividen en: 1) Lenguaje y comunicación, 2) Matemática 3) Historia, Geografía y Ciencias sociales y 4) Ciencias naturales (CPEIP, 2012).

1.6 Sugerencias para integrar una nueva formación inicial docente

Dentro de las políticas internacionales de formación docente inicial se enmarca la constitución de profesionales de la educación con conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para desenvolverse dentro de las aulas en la práctica profesional. A través de un rastreo realizado por Gaete, Gómez y Bascopé (2016) y tomando en consideración las opiniones de los estudiantes de las carreras pedagógicas, se llegó a la conclusión de que el sistema de la FID necesita realizar ajustes relacionados con:

- La eliminación de la brecha entre las instituciones que forman docentes y el sistema escolar, con el objetivo de generar una conexión entre el mundo académico y la realidad escolar a la que se enfrentan los profesores.
- Prestar apoyo en la formación de habilidades para: realizar un trabajo con los padres de familia, manejar las diferentes disciplinas, realizar una vinculación entre el aprendizaje y el sistema educacional y mejorar las capacidades de expresión tanto oral como escrita.

- La orientación de los docentes hacia obtención de estrategias que promuevan la vinculación entre el currículo, los recursos materiales y los contextos reales de la práctica docente.

Con base en lo anterior, las sugerencias para crear nuevas políticas públicas se centran en:

- Apoyo a la investigación de instituciones formadoras, asignando recursos a todas las instituciones para mejorar uno o más de los ámbitos mencionados.
- Apoyo continuo a la FID en la inserción laboral, velando por la transición entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas en donde éstos laboran.
- Mejoramiento de las medidas para la rendición de cuentas, transitando de un sistema de evaluación punitiva hacia acciones que generen una transformación y mayor confianza al momento de ser aplicadas.

1.7 Conclusión

La formación inicial docente es fundamental para el desarrollo de un trabajo y una práctica de calidad dentro de las aulas, por ello es importante revisar los marcos normativos, las agendas y los principios que guían el perfil de egreso de los futuros profesores. Chile es un país que tiene una FID totalmente universitaria (debido a las características sociopolíticas de la nación y las reformas presentadas por el gobierno militar), por lo que las políticas orientadas a la mejora se centran en esta modalidad educativa.

A pesar de que las políticas educativas diseñadas para la formación inicial docente iniciaron en un periodo temprano dentro de la nación estudiada, lograron consolidarse de manera más puntal a inicios del siglo XXI con la generación de una serie de programas encaminados al fortalecimiento del sistema de formación de docentes como las becas para la vocación, los estándares orientadores, las evaluaciones diagnósticas y los programas de fortalecimiento.

Hasta este punto, se presenta como un dato interesante la aplicación de dos pruebas, que dan cuenta del avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas por parte de los docentes, mismas que promueven el análisis de los datos obtenidos para el mejoramiento de los programas de estudio. A su vez, el financiamiento a los estudiantes de alto rendimiento y la promoción de becas para el ingreso permiten que dentro de las instituciones se integren alumnos con mayores habilidades y conocimientos que impactarán de forma positiva en su trayecto formativo y una vez que se insertan dentro del aula en contextos reales de trabajo.

Finalmente, la información documental recabada hasta este momento da cuenta de que, tal y como lo dictan las políticas internacionales, la formación inicial docente en Chile ha definido una serie de marcos institucionales adaptados a sus necesidades que le permiten desarrollar la formación con futuros profesores, las políticas educativas implementadas en esta nación se orientan al aseguramiento de la calidad de los procesos formativos, definiendo lineamientos curriculares (a partir de los estándares orientadores) que guían la FID.

Referencias

- Ávalos, B. (2003) La formación docente inicial en Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Beatrice-Avalos/publication/266338903_LA_FORMACION_DOCENTE_INICIAL_EN_CHILE/links/5548d15a0cf27c5000677f5e/LA-FORMACION-DOCENTE-INICIAL-EN-CHILE.pdf
- Ávalos, B. (2011) Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC / CEPPE. Recuperado de unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf
- Ávalos, B. (2014) La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Electrónica UCh. 40* (especial), 11-28. DOI. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B. (2017) La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Castro, J. (2017) La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis educativa. 21*(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- CPEIP (s/f) Formación inicial docente. Recuperado de <https://cpeip.cl/formacion-inicial-docente/>
- CPEIP (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Recuperado de https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- Decreto 401 (2019) Aprueba reglamento sobre certificación y registro público de acciones formativas. Recuperado de <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/07/Decreto-401-2019.pdf>
- Figueroa Vargas, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos, (2)*, 103-119. doi:10.5354/2452-5014.2019.52120
- Gaete, A., Gómez, V., Bascopé, M. (2016) ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? Temas de la agenda pública. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/45716/N-%C2%A686%20Qu%2B%C2%AE%20le%20piden%20los%20profesores%20a%20la%20formaci%2B%C2%A6n%20inicial%20docente%20en%20Chile.pdf?sequence=1>
- Ley N° 20.129 (2018) Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ley N° 20.903, Crea Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas (2016), Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&idVersion=2016-04-01>
- Ministerio de Educación (2019) Mineduc recorre Chile para presentar la propuesta “Estándares para la Formación Inicial y el Desempeño Docente. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-el-desempeno-docente/>
- Rodríguez, C. y Castillo, V. (2014) Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación. 14*(2), 1-25. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/14812>
- <https://www.slideshare.net/amicoguzman/referencias-bibliograficas-apa-6ta-edicin>
- http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Algunos_ejemplos_referencias_APA.pdf