LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL MERCOSUR

Planes de estudio y propuestas de formación continua

ANEXO WEB

PASEM
PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR

teseo

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

MERCOSUR

Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR

Planes de estudio y propuestas de formación continua

Anexo web

PASEM
PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR

teseo

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

MERCOSUR

SEGUNDA PARTE
INFORMES DE PAÍSES DEL MERCOSUR

ANEXO WEB

Índice

La formación docente inicial y continua en Argentina
Informe final 9

1. La formación docente en el sistema educativo argentino 9

2. Formación inicial 13
   2.1. Nivel nacional 13
   2.2. Nivel jurisdiccional: los casos de Córdoba y Corrientes 27
   2.3. Universidades 35

3. Formación continua 40
   3.1. Nivel nacional 40
   3.2. Nivel jurisdiccional: los casos de Córdoba y Corrientes 45
   3.3. Universidades 53

Anexos 58
   Oferta de formación docente continua. Sistematización por temas 58

La formación docente inicial y continua en Brasil
Informe final 67

1. La formación docente en el sistema educativo brasileño 67
   1.1. Organización y estructura de la educación en Brasil 69

2. La política de formación docente en Brasil 72
   2.1. Los cambios en la LDB y los planes nacionales que determinan los rumbos de las políticas de formación docente 72

3. La responsabilidad y oferta de formación docente inicial y continua 76

4. Formación docente inicial. Nivel nacional 78
   4.1. Algunos aportes para el análisis de las Directrices Curriculares Nacionales 88

5. Universidad Federal de San Pablo-Unifesp 90
   5.1. Breve caracterización de la Universidad Federal de San Pablo 90
   5.2. Los planes de estudio 91

6. Universidad de San Pablo-USP 98
   6.1. El Programa de Formación de Profesores de la Universidad de San Pablo (PFP-USP) 98
   6.2. Organización curricular 101
   6.3. Los proyectos pedagógicos o planes de estudio de los profesorados 103
   6.4. Breve caracterización del Curso de Pedagogía de la Universidad de San Pablo 109

6.5. El proyecto político pedagógico del curso de Pedagogía (plan de estudio) 110
7. Universidad Federal de Ceará-UFC 113
7.1 Breve caracterización de la Universidad Federal de Ceará....113
7.2. Los proyectos pedagógicos (planes de estudio) 114
8. Universidad Estadual de Ceará-UECE....119
8.1. Breve caracterización de la Universidad Estadual de Ceará-UECE....119
8.2. Los proyectos pedagógicos (planes de estudio) 120
9. Algunas consideraciones generales acerca de la comparación entre las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) y los proyectos pedagógicos institucionales 137
10. Normativa que regula la FDC en Brasil....142
11. La Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica 144
12. La oferta de formación docente continua 147
12.3. Oferta de formación docente continua en secretarías de Educación.... 155
12.4. Formación docente continua SEE/SP 160
12.5. Formación docente continua de la Seduc....162
La formación docente inicial y continua en Paraguay Informe final....165
1. La formación docente en el sistema educativo de la República del Paraguay....165
1.1. Leyes y otras normas fundamentales relativas a la educación....165
1.2. El sistema de formación de docentes 166
2. La formación docente inicial....170
3. La formación docente continua en servicio 197
La formación docente inicial y continua en Uruguay Informe final....203
1. La formación docente en el sistema educativo del Uruguay 203
1.1. Primer nivel de concreción curricular....210
1.2. Segundo nivel de concreción curricular: los programas de las asignaturas....232
2. La formación docente continua 242
2.1. Normativa que regula la FDC en Uruguay 242
2.2. Instituciones oferentes 245
3. Universidades privadas....259
4. La FDC en el marco de programas específicos de ANEP 265
Bibliografía....276

La formación docente inicial y continua en Argentina
Informe final

Andrea Alliaud

1. La formación docente en el sistema educativo argentino

El sistema educativo argentino está regulado por la Ley de Educación Nacional (N.° 26206), aprobada en 2006. Define la *educación* y el conocimiento como "un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" (art. 2). La educación en tanto prioridad nacional es una política de Estado que apunta a "construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación" (art. 3). Siendo Argentina un país federal, la ley *atribuye al Estado Nacional* la responsabilidad de fijar la política educativa y controlar su cumplimiento a fin de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales (art. 5).

El sistema educativo nacional presenta una *estructura unificada* que comprende cuatro niveles de enseñanza: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior; y ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En Argentina, *la formación docente (FD) se imparte en el nivel de enseñanza superior:* en *institutos de educación superior* y en *universidades,* tanto de gestión estatal como privada. Son los institutos superiores los que forman a la mayoría de los docentes que se desempeñan en el sistema educativo, mientras que las universidades ofrecen fundamentalmente carreras que otorgan títulos docentes, asociados a las distintas disciplinas ("profesor de…") que habilitan para trabajar en los niveles medio y superior. La presencia de estos dos circuitos formativos se asocia a la persistencia de la lógica fundante del sistema formador, que creó escuelas normales para la formación de los docentes que se iban a desempeñar en el sistema educativo y reservó a las universidades la formación académica y profesional en los distintos campos del saber.

Por lo anterior, el sistema formador de docentes está regulado por la LEN y la Ley Nacional de Educación Superior (N.º 24521) aprobada en 1995. En su art. 36 la LEN establece que el Ministerio de Educación Nacional, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de instaurar "las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y

de articulación relativos a los institutos de educación superior dependientes del Estado Nacional, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Mientras que "la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los institutos de educación superior" corresponden al Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (art. 37).

Por su parte, la LNES estipula que los planes de estudio de las instituciones "no universitarias" (así llamadas en esta norma, que es anterior a la LEN) que formen docentes serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido consejo (art. 23). "Los títulos y las certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por instituciones de educación superior oficiales o privadas reconocidas, que respondan a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones" (art. 24).

De acuerdo con lo que estipula el marco legal, el Estado Nacional, en forma conjunta con las provincias representadas en el Consejo Federal de Educación, regulan la política de formación a través de la definición de marcos regulatorios a los que deben ajustarse la totalidad de jurisdicciones provincias para elaborar los planes de estudio de las carreras de formación docente impartidas en los institutos superiores. Como se verá posteriormente, con la incorporación de *todas* las carreras que forman docentes al art. 43 de la LNES, que contempla la regulación por parte del Estado de las profesiones consideradas de "interés público", la normativa nacional alcanza también a las universidades.

Respecto a la *oferta,* el sistema formador argentino se caracteriza por presentar una gran cantidad de institutos superiores que forman docentes; están distribuidos a lo largo del territorio nacional, con fuerte presencia del sector estatal (lo cual se hace aún más evidente al contemplar la matrícula de este tipo de instituciones).

Instituciones	**Total**	**Estatal**	**Privado**
Institutos superiores	1.211	680	531
Universidades	85	53	32
Matrícula	**Total**	**Estatal**	**Privado**
Institutos superiores	377.580	278.694	98.886
Universidades	97.661	92.561	5.100

Fuente: elaboración propia sobre la base del Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación y Estadísticas Universitarias.

La caracterización realizada muestra que el sistema formador argentino es vasto, complejo y, por lo tanto, plantea dificultades para su gobierno y administración. Un intento de ordenamiento tuvo lugar en los años noventa, dentro de un contexto de reforma educativa generalizada. En este marco, las políticas de formación docente se orientaron fundamentalmente hacia el perfeccionamiento, la reconversión y la actualización de maestros y profesores. Se consideraba entonces la necesidad de que los docentes se apropiaran de los "nuevos" contenidos definidos para una "nueva" escuela. Si bien el Estado avanzó en la construcción de una Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua, los efectos formativos resultaron paradójicos, sobre todo por el lugar en que quedaron posicionados los docentes. Frente a los procesos de renovación curricular y cambio en los niveles del sistema, maestros y profesores fueron vistos, tratados y formados (actualizados, reciclados) desde su "no" saber. La concurrencia masiva a instancias de desarrollo profesional se ligó, en este caso, a la conservación del puesto laboral. Asimismo, durante la década de 1990, se modificaron los planes de formación docente inicial a partir de la definición y aprobación de Contenidos Básicos Comunes por parte del ministerio nacional. La debilidad del carácter vinculante de los acuerdos logrados, sumada a la transferencia abrupta de los servicios educativos del nivel superior a las provincias, acentuó la fragmentación y heterogeneidad existentes, ocasionando la desintegración del sistema formativo nacional.

Debido a la situación existente, en 2006 el Ministerio de Educación Nacional crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), un organismo desconcentrado, cuya función primaria es la de "planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua". Las responsabilidades de este instituto se explicitan en la LEN que, en su artículo 76, menciona la necesidad de fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo, de avanzar hacia la reorganización del sistema formador mediante la aprobación de lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua, de impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular en los institutos formadores, de coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales.

Además de sentar las bases para garantizar la conformación de un "sistema formador", la mencionada ley estipula la duración mínima de las carreras docentes en cuatro años y prolonga los períodos de formación en las escuelas (prácticas y residencias). La convergencia de la calidad educativa y la justicia social, como principios básicos que definen el espíritu de la norma, se plasma en las finalidades otorgadas a la formación docente: "La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la

formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa" (art. 71).

Los *objetivos asignados a la política nacional de formación docente* (art. 73) muestran una concepción de la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación. Se destaca la necesidad de "incentivar la investigación y la innovación educativa, vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares. En relación con la formación docente continua (FDC), se plantea el objetivo de ofrecer diversas propuestas y dispositivos "que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza", así como articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias. Simultáneamente, se propone la cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

Los planes de formación docente inicial (FDI), los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares, las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos los docentes del país, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación, son aspectos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *debe acordar con el Consejo Federal de Educación* (art. 74). La ley avanza en establecer una estructura con dos ciclos para la formación docente. Uno de ellos consiste en "una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y la reflexión de la realidad educativa", mientras que el restante apunta a "una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad". El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones (art. 78).

Finalmente, la nueva ley nacional avanza sobre otros aspectos pendientes en nuestro país, referidos a la regulación del trabajo docente. Entre ellos cabe destacar: la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad laboral y el acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, la definición de la carrera docente y la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso. Respecto a las condiciones laborales y a las prioridades otorgadas a la formación de los docentes, la Ley de Financiamiento Educativo (también aprobada en 2006) establece las pautas que aseguran un incremento progresivo en la inversión educativa.

El marco legal vigente plantea metas, aspiraciones y desafíos importantes, a la vez que crea garantías, legitima realidades y genera condiciones de posibilidad. Las líneas de acción que actualmente se están llevando a cabo

en materia de formación y desarrollo profesional docente cuentan con un órgano rector de las políticas de Estado, que avanza sostenidamente en la direccionalidad establecida a través de acuerdos "vinculantes" alcanzados en forma progresiva con los gobiernos provinciales y que cuentan con la legitimidad otorgada por representantes de universidades, gremios y otros actores relevantes de la gestión educativa.

2. Formación inicial

2.1. Nivel nacional

2.1.1. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial

Primera parte

La formación inicial de docentes en Argentina está regulada por Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) aprobados en 2007 (Res. CFE 24/07). Se enmarcan en la política educativa nacional tendiente a superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad (acentuada durante la década de 1990) y a construir una "nueva escuela" que forme ciudadanía para una sociedad más justa. Para la formación docente el desafío es "elevar los niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y la mejora permanente" (punto 1). Fueron elaborados desde el INFD (organismo regulador a nivel nacional de la formación docente) con participación de los directores y/o responsables de las direcciones de Educación Superior de todo el país y la opinión de los integrantes del Consejo Consultivo del INFD.

Tienen por finalidad orientar la definición curricular jurisdiccional para la formación de docentes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Por lo tanto, aspiran a regular la formación tanto de los IFD (institutos de formación docente) como de las carreras docentes que se dictan en las universidades. Se espera que cada jurisdicción cuente con un diseño curricular único de formación docente, según el nivel para el que forman, y que las universidades ajusten los currículos de sus carreras docentes de grado a los lineamientos nacionales, considerando asimismo las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación.

De esta manera, se aspira que los Lineamientos Curriculares Nacionales otorguen "integración, congruencia y complementariedad, a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados" (punto 5).

Los LCN se basan en los aspectos más "duros" de la Ley de Educación Nacional de 2006 (LEN) que otorga al INFD la función, entre otras, de

desarrollar políticas y lineamientos básicos curriculares para la FDI y la FDC, y promover procesos de revisión curricular y homologación de la formación inicial a cuatro años para todos los profesorados y la estructura de dos ciclos para la FDI. El ciclo común está centrado en los fundamentos de la profesión; el ciclo especializado se distingue por nivel y modalidad para la que se forma. Se incorporan además valores referidos al derecho a la educación, al acceso al conocimiento y los derechos docentes. Respecto a la finalidad de la formación docente inicial, recupera lo expresado en el art. 71 de la LEN:

> La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (punto 12).

Los LCN expresan además otros rasgos, cuya explicitación resulta necesaria:

- Los diseños y desarrollos curriculares que se desarrollen a partir de estos lineamientos tienen que sustentarse en estos *valores básicos.*
- El cambio curricular en sí mismo no es suficiente para sostener los procesos y resultados de la formación; en este sentido, resulta imprescindible tener en cuenta otros aspectos institucionales, organizacionales así como las necesidades del sistema formador derivadas de los SE de las distintas jurisdicciones y de las demandas de la LEN.
- La especificidad de la *docencia y el trabajo docente.* "La docencia está centrada en la enseñanza como acción intencional y socialmente mediada que posibilita la transmisión cultural que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los *contextos sociales locales,* cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal" (punto 22). Los docentes se conciben como "trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura", productores de conocimiento, y la docencia, como un trabajo institucionalizado que implica responsabilidad y autonomía para la toma de decisiones y compromiso para la construcción de espacios de *trabajo colaborativos y compartidos.* Se destaca como capacidad: "Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela" (punto 25.4). La formación se entiende como permanente.

- El "perfil del egresado" se enuncia mediante un listado de capacidades (16) que implica la docencia "como práctica centrada en la enseñanza". Ellas se refieren a aspectos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje. Se destaca especialmente *la dimensión contextual de la práctica docente,* lo que aparece enunciado en distintos puntos de la siguiente manera:
  ► "Capacidad para *contextualizar las intervenciones de enseñanza* en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos" (punto 25.1).
  ► "Capacidad de analizar la práctica cotidiana *incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto* de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza" (punto 25.3).
  ► "Reconocer las *características y necesidades del contexto* inmediato y mediato de la escuela y de las familias" (punto. 25.4).

Cabe destacar ciertos aspectos de esta primera parte. La propuesta constituye un avance considerable en el intento de garantizar unidad y articulación al sistema formador; pero a la vez es lo suficientemente "flexible" o abierta, de manera tal de posibilitar niveles de definición provinciales e institucionales según realidades, necesidades y/o tradiciones existentes en cada provincia e institución formadora (por ejemplo, un 20% de la carga horaria del curriculum podrá dejarse para la instancia de definición institucional). Más allá de que el diseño avanza en condiciones para su implementación, prevé la necesidad de instancias de asistencia técnica y de capacitación para efectivizar los cambios a nivel de las jurisdicciones.

Refleja una concepción dinámica en los procesos de construcción curricular, entendiendo que los currículos deben ser revisados periódicamente (tanto como las condiciones de su desarrollo) a fin de mejorar la formación (punto 3), y que en estos procesos hay que considerar a los docentes como productores de conocimiento acerca de sus prácticas (punto 24).

Más allá de las importantes "adecuaciones" y "mejoras institucionales" que esta política como otras emanadas del INFD presenta, conviene recordar la estructura dual de formación docente históricamente existente en Argentina. A diferencia de las universidades, los institutos superiores, productores masivos de docentes, forman parte de la oferta y estructura educativa de los respectivos sistemas provinciales, los que se encuentran atravesados por diferentes lógicas de funcionamiento. Señalar este aspecto puede ser relevante a la hora de interpretar los límites de las transformaciones propuestas.

Asimismo, si bien se expresa la necesidad de articular la oferta formativa a las necesidades de los sistemas educativos locales, hay que considerar la importancia de una planificación nacional que regule la oferta de formación docente, teniendo en cuenta las necesidades existentes y sobre todo las planteadas a partir de la implementación de la LEN.

Segunda parte: los diseños

La estructura del diseño contiene prescripciones y recomendaciones para su implementación. Para enfatizar las consideraciones en ambos niveles, explicita lo que se intenta cambiar; marca las diferencias tanto con las tradiciones históricas de la formación docente (lógicas-deductivas, aplicacionistas, relaciones interpersonales entre profesores de prácticas y directivos de escuela) como con las modificaciones producidas como consecuencias de las reformas de los años noventa (currículo basado en problemas, entre otras). Entre las condiciones necesarias para su desarrollo, los LCN prevén la necesidad de trabajar en procesos de formación de los formadores y a nivel de la gestión de las instituciones.

La duración total de todas las carreras de profesorado es de 2.600 horas reloj, distribuidas en cuatro años, de estudios de educación superior; se unifica su consideración respecto a 32 semanas de clase por cada año de la carrera.

Se establecen *tres campos de conocimiento* en torno a los cuales se deberán organizar todos los planes de estudio (para todas las modalidades y especialidades):

- *Formación general* (FG): dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes.
- *Formación específica* (FE): dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.
- *Formación en la práctica profesional* (FPP): orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos" (punto 30).

Peso relativo de cada campo

FG	FE	FP
25% a 35 %	50% a 60%	15% a 25%

Como puede advertirse, se otorga a la formación específica una mayor jerarquía, en virtud de su peso relativo.

En cuanto a la *secuencia,* los LCN proponen un *orden alternado:* los tres campos deben estar presentes en cada año del plan de estudios y en los dos ciclos establecidos en la LEN (uno general, común para todas las carreras docentes, y otro especializado, según nivel y modalidad para la que se forma). Estos dos ciclos tampoco se consideran como dos estructuras secuenciadas de los planes de estudio. Se aclara que la presencia de los tres campos de conocimiento y de los dos ciclos "no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una *integración progresiva y articulada* a lo largo de los mismos" (punto 32).

La *práctica* se define como "*un eje integrador* de los diseños curriculares". Se propone superar los enfoques verticales y aplicativos, entendiendo este espacio de la formación desde la perspectiva del aprendizaje, la experimentación, la reflexión e innovación: "La histórica tradición de concebir a las escuelas como el lugar en el cual se debe 'aplicar' la teoría vista en el instituto superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el 'lugar de la práctica' y el 'lugar de la teoría' no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada" (punto 65).

El tratamiento de la práctica es *progresivo y gradual,* lo que determina la posibilidad de una organización secuencial articulada a lo largo del plan de estudios. Se plantea la conveniencia de definir proyectos de práctica y residencia desde el primero al cuarto año, a partir de la definición de tareas, responsabilidad de los actores, formas de seguimiento y evaluación y *concepciones teóricas* que sustentan la propuesta.

Se otorga una particular importancia a la relación entre los IFD y las "escuelas sedes de prácticas": "Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en **ámbitos escolares diversificados**" (punto 57). Se resalta especialmente la importancia de considerar a la largo de la formación escuelas de variadas características en cuanto a su localización, contextos, dotación de recursos y distintos sujetos. Se destaca asimismo la relevancia de establecer relaciones interinstitucionales entre las escuelas y los IFD, y superar las tradicionalmente existentes centradas en los individuos, así como la articulación con otras instituciones sociales y educativas de la comunidad. Se menciona el rol de los "docentes orientadores" en las escuelas como referente, nexo e integrante de un equipo de trabajo. Este nuevo rol requiere una formación especial y se considera un aspecto importante para favorecer la carrera profesional de los docentes (punto 71).

Finalmente, se destaca el papel formador que representan las prácticas de los formadores por el "aprendizaje modelizador" que generan: "Así, podría pensarse que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en la educación superior necesitan basarse en tres pilares fundamentales:

- que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes" (punto 75).

Tanto en el campo de la FG como en el de la FE se recomienda la *organización del conocimiento por disciplinas,* aunque no se la reduce exclusivamente a estas modalidades. De este modo, se proponen instancias curriculares de enmarcamiento epistemológico y clasificaciones "fuertes", en oposición con las formas "débiles" vigentes a partir de las reformas de los años noventa, por cuanto estas últimas plantean "versiones sintéticas del conocimiento, haciendo omisión de las estructuras que sostienen el análisis y que aportan las disciplinas" (punto 36). Por el contrario, la organización por disciplinas se considera la mejor forma de presentar el conocimiento básico a los estudiantes y de favorecer su apropiación: "Las disciplinas poseen un campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento producido (punto 39). También se indica que "son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas" (punto 38).

Para el campo de la FG se proponen las siguientes asignaturas: Historia Social y Política Latinoamericana; Sociología de la Educación; Filosofía (grandes problemas filosóficos); Historia de la Educación Argentina; Psicología Educacional; Pedagogía; Didáctica General; Nuevas Tecnologías Educativas y TIC. "Junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o interdisciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado" (punto 44).

Para el campo de la FE se prescriben contenidos relativos a las disciplinas específicas de enseñanza, las didácticas y las tecnologías particulares, así como los sujetos del aprendizaje (se incluyen recomendaciones para la organización curricular según niveles y/o modalidades para las que se forman los docentes). Respecto a la formación referida a los "sujetos del aprendizaje", se recomienda superar la organización disciplinar a fin de lograr una "comprensión contextualizada de los problemas" (punto 51.3). De este modo, todos los profesorados deben incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de *las infancias, las juventudes, las culturas juveniles,* etc.

Los LCN proponen *espacios formativos variados:* materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, módulos, "considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente" (punto 78). Se incluyen también unidades curriculares opcionales, "lo que no solo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional, sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico" (punto 86).

Tanto en las *formas de cursado como en las de acreditación* se plantea la necesidad de "flexibilizar el currículo". Se recomienda para ello incluir la diversidad en las propuestas de evaluación y la posibilidad de acreditar experiencias de formación que puedan obtenerse a través de actividades "menos escolarizadas", tales como: conferencias y coloquios, seminarios, debates de ideas, ciclos de arte, congresos o jornadas o talleres, actividades de estudio independiente, entendiendo que propician "el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos" (punto 94).

Los LCN avanzan en la explicitación de otros *dispositivos pedagógicos* (puntos 88 y 89) que "deberían ser sistemáticamente ejercitados" a fin de *promover aprendizajes activos y significativos* (estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones), *desarrollar la autonomía de pensamiento, métodos de trabajo intelectual,* contribuyendo también a *disminuir las brechas* resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes (investigación documental, uso de instrumentos informáticos, elaboración de informes escritos, trabajos con tablas y bases de datos, elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, ejercicios de expresión y comunicación oral, trabajos de campo).

Se explicita el rol protagónico de la *gestión institucional* para el desarrollo del curriculum, la que deberá promover acciones que amplíen las experiencias culturales de los estudiantes, el trabajo colectivo y el desarrollo profesional de los formadores, así como el trabajo en red con otras instituciones escolares y sociales. La gestión incluye el seguimiento y evaluación del propio curriculum. Sobre este último aspecto, "se enfatiza la necesidad de perfeccionar los procesos de enseñanza así como la necesidad de valorar, con base en criterios previamente definidos, la calidad de la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético" (punto 103). La evaluación se define como una tarea y un proceso permanente que incluye un trabajo conjunto entre las instituciones y las jurisdicciones. Se explicitan distintos momentos y distintos tipos de evaluaciones del curriculum (punto 105).

Sobre las titulaciones, se prevé la culminación de los estudios (no menos de cuatro años), no habiendo titulaciones intermedias, con opción de orientaciones (hay orientaciones establecidas, y las que no lo estuvieran deberán ser aprobadas por el CFE). En el caso de los profesorados de nivel medio los título son unidisciplinares.

En cuanto a los aspectos a considerar de esta segunda parte, los LCN proponen básicamente criterios generales para seleccionar y organizar los contenidos de la formación. Contienen referencias acerca de las condiciones para su implementación y avanzan en la definición de dispositivos y formas para evaluar el curriculum. Establecen formas de clasificación fuertes respecto de la organización de los contenidos, a la par que proponen "formas flexibles" para su desarrollo y acreditación.

2.1.2. Los LCN a la luz de los problemas de la FDI

- Los LCN contemplan como un aspecto importante de la formación docente *los contextos y realidades para ejercer la enseñanza hoy*. Entienden de esta manera el trabajo docente y enuncian como "capacidades" las de incorporación y reconocimiento de las características y necesidades de los contextos de desempeño. De manera coherente, esta dimensión se visualiza en la FPP al enfatizar que las prácticas deben realizarse en contextos escolares variados. Para posibilitar su concreción, se destina un Fondo Nacional para el Desarrollo de la Práctica Profesional en la Formación Inicial (Res. CF 822/11). Asimismo, entre los contenidos de la formación general y específica o en los espacios "menos estructurados" como los seminarios y talleres, se propone la inclusión de estas temáticas. En la FE el espacio curricular "Sujetos del aprendizaje" contiene un tratamiento ampliado de ellos, con inclusión de problemáticas culturales y sociales. También se contemplan las características de los sujetos de la formación (futuros docentes), tanto en el tratamiento de las unidades curriculares (sobre todo en las "menos escolarizadas") como en los dispositivos pedagógicos.
- Los LCN incorporan dos puntos (88 y 89) destinados específicamente a *los dispositivos de formación.* Asimismo, destacan el papel formativo de las prácticas de los formadores e incorporan espacios formativos variados, más allá de la estructura formal de las unidades que componen el curriculum. Tales propuestas constituyen herramientas importantes para el desarrollo curricular, aunque se enuncian como puntos independientes del desarrollo de los distintos campos de la formación.
- La *práctica* merece una atención especial en la propuesta; se incluyen la secuencia, las formas sistemáticas de abordaje y la relación con las escuelas destino. Aun así, los espacios de este campo parecen destinados al hacer (aunque se enuncia la necesidad de superar los enfoques aplicacionistas), mientras que los campos de FG y FE se estructuran a partir de saberes formalizados exclusivamente. Solamente en los dispositivos parece encontrarse la superación de la brecha teoría-práctica, saber-hacer.

- El *trabajo docente* se concibe en su dimensión reflexiva, productora de conocimiento y autónoma, superando las visiones que colocan al docente como "ejecutor" de las decisiones pedagógicas y políticas tomadas por otros. Esta concepción se refleja a lo largo del plan, tanto en los contenidos propuestos como en los formatos considerados apropiados para su transmisión. La dimensión colectiva del trabajo aparece enunciada como una característica y una capacidades a alcanzar por los docentes formados; si bien no se explicitan a los largo de los LCN estrategias específicas para su logro, puede ser visualizada en los dispositivos propuestos a nivel de la gestión institucional, las relaciones entre distintas instituciones y actores comprometidos con la formación.
- Sobre el peso de los distintos campos, los LCN no efectúan distinciones según sea la formación para los distintos niveles. La FE registra el *mayor peso, lo que lleva a considerar* cómo se resolverá esta cuestión en las propuestas jurisdiccionales y los planes de estudio de las universidades.
- Sobre la *evaluación del curriculum,* se explicitan distintas formas y procedimientos de seguimiento, entendiendo que la propuesta curricular debería ser revisada y mejorada en forma permanente.

Avanzando en los niveles de definición y desarrollo curricular, se han elaborado a nivel nacional *tres documentos básicos* con la finalidad de contribuir a la elaboración de diseños provinciales y de las propuestas de enseñanza:

Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria[1]

El documento se centra fundamentalmente en la discusión de criterios para la selección de los contenidos y avanza en la proposición de las unidades curriculares para cada campo de la formación.

Se explicita que las "recomendaciones" no cubren completamente ninguno de los niveles de concreción curricular y se mencionan distintos ámbitos que las jurisdicciones deberán tomar en cuenta y decidir a la hora de elaborar sus diseños curriculares: "En este sentido, resulta importante señalar que estas Recomendaciones brindan orientaciones relativas a diferentes dimensiones curriculares, pero no las cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse en el segundo y tercer nivel de concreción curricular".

Sobre el campo de la formación general se enuncian como criterios a tener en cuenta los problemas o ejes temáticos *significativos* para la formación de los futuros docentes, el principio de *transferibilidad* para la actuación profesional, los *aportes de los contenidos como andamiaje conceptual* para la sistematización de las prácticas y la importancia de tener en cuenta

[1] También se elaboraron para los profesorados de Educación Artística, Educación Especial, Educación Física, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Educación Rural.

los *cambios en la sociedad contemporánea y su impacto.* Esto significa incorporar problemáticas de actualidad (tales como nuevas configuraciones familiares, nuevas infancias y adolescencias, diferentes formas de relación con el Estado, diversos modos de organización social, lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual) y definir su incorporación y relación con los contenidos de cada espacio curricular.

Se retoma la propuesta de *asignaturas* contemplada en los LCN (sin excluir la organización por problemas); las TIC no se consideran en este campo, pero se agregan Formación Ética y Ciudadana y Lengua Extranjera, sumando un total de diez materias. Junto a estas unidades curriculares "ineludibles", se plantean propuestas variables o complementarias (seminarios o talleres de Literatura Argentina y Latinoamericana; Producción Literaria; Artes del Siglo XXI; Conocimiento del Mundo Contemporáneo; Escritura, Lectura y Oralidad; Alfabetización Audiovisual y Digital).

Para la formación específica se enuncian como criterios: garantizar que los aportes provenientes de las disciplinas y de sus didácticas se enmarquen en los propósitos de la formación docente; ofrecer una variada gama de perspectivas teóricas y metodológicas; procurar un adecuado balance entre la dimensión "reflexiva" e "instrumental"; incluir diversas unidades curriculares y experiencias formativas; promover nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades curriculares, según sus finalidades (estos dos últimos criterios están definidos explícitamente en los LCN).

Se proponen **áreas** diferenciadas para profesorados de nivel inicial y profesorados de nivel primario, que responden a los contenidos de las disciplinas y sus enseñanzas, los sujetos, las problemáticas del nivel, educación sexual integral y TIC. Cada área presenta *recomendaciones específicas* sobre los principales problemas de la enseñanza; los propósitos de la formación docente; los contenidos, su tratamiento y principios para orientar la enseñanza y la evaluación. La propuesta no registra un desarrollo y una extensión uniforme para todas las áreas, no incluyéndose recomendaciones para el conjunto de ellas.

En cuanto al *PEI* (Profesorado de Enseñanza Inicial), se explica que "cada área expresa la integración de temas y problemas con inserciones disciplinares específicas únicas o múltiples, según los casos, abordados desde la perspectiva de la enseñanza en el nivel. Cada área, a su vez, puede dar lugar a una o varias unidades curriculares" (punto 29). En el caso del *PEP* (Profesorado de Enseñanza Primaria), las recomendaciones están organizadas de igual modo para cada área, de manera de evitar la fragmentación y favorecer la mayor coherencia de la propuesta. Desde cada área se proponen respuestas a interrogantes comunes entre los que pueden mencionarse los *principales problemas* de la enseñanza del área en el nivel primario, *las finalidades y los propósitos* de la formación docente, *el tipo de contenidos* considerados relevantes, las *formas de enseñanza y de evaluación.*

Sobre el campo de la práctica, en forma coincidente con los LCN, se plantean *cuestiones centrales para reorientar las prácticas:* promover acuerdos

entre los IFD y las escuelas asociadas para la formación de los futuros docentes; conformar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los IFD; capacitar a los docentes orientadores; *brindar la posibilidad de practicar en escuelas de diversas características, ubicadas en diferentes contextos sociales,* entre otras.

En relación con la *diversidad de contextos para la práctica,* se aclara que ello no siempre involucra trasladarse al campo o a zonas periféricas lejanas; se trata de reconocer la cercanía de la diversidad y de "integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc., que permitan ampliar la experiencia formativa" (punto 162).

Se realza también aquí la figura del "docente orientador", a quien se caracteriza como un coformador que puede ayudar a recuperar la concepción de la enseñanza como oficio. Se define al profesor de prácticas como un *andamio modelizador,* en tanto enseña a enseñar en situaciones prácticas. Se propone para ello la inclusión de una diversidad de situaciones "simuladas pero realistas" que se traducen en *dispositivos de formación* (estudios de casos, microenseñanza, etc.).

Se explicita la importancia de la formación para la *sistematización de las prácticas,* tarea que se define como compleja e implica la reflexión y la acción en sí misma, "cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral" (p. 163), favoreciéndose su promoción desde el inicio de la formación.

Los criterios adoptados destacan asimismo la importancia de considerar el conjunto de tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo; los espacios y las situaciones reales de la práctica educativa; la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por otros campos curriculares.

Dentro del campo de la práctica, se proponen tres espacios y la residencia en el último año, tal como se plantea en los LCN. Las unidades propuestas implican un acercamiento gradual y progresivo de la práctica (I, II y III), que comienza con métodos y técnicas para la recolección y análisis de información para abordar en un segundo momento la institución escolar, el curriculum, la programación de la enseñanza y culminar con las prácticas de enseñanza, la coordinación de grupos de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. En el cuarto año, además de la residencia, se propone un espacio de sistematización de experiencias.

Para cada una de estas unidades se explicitan brevemente sus *propósitos,* el *tipo de tareas* que se espera que los estudiantes realicen en las escuelas a las que asistan (por ejemplo, participar de rutinas y eventos escolares, apoyar a los alumnos en sus tareas, observar clases, participar de la enseñanza); en pocos casos, se hace una mención muy general de algunos contenidos posibles (por ejemplo, referencia a los métodos y técnicas de recolección y análisis de información en el espacio curricular correspondiente).

<table>
<tr><th colspan="2">RECOMENDACIONES</th></tr>
<tr><th>PEI</th><th>PEP</th></tr>
<tr><th colspan="2">CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL (disciplinas)</th></tr>
<tr><td colspan="2">Sociología de la Educación
Historia Argentina y Latinoamericana
Historia y Política de la Educación Argentina
Filosofía
Pedagogía
Didáctica General
Psicología Educacional
Tecnologías de la Información y la Comunicación
Formación Ética y Ciudadana
Lengua Extranjera</td></tr>
<tr><td colspan="2">Propuestas variables o complementarias:
Seminario de Literatura Latinoamericana y Argentina
Taller de Producción Literaria
Taller de Artes del Siglo XXI
Taller de Alfabetización Audiovisual y Digital
Taller de Escritura, Lectura y Oralidad
Seminario sobre Conocimiento del Mundo Contemporáneo</td></tr>
<tr><th colspan="2">CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA (áreas)</th></tr>
<tr><td>- Problemática Contemporánea de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Inicial
- Didáctica de la Educación Inicial
- Lengua y Literatura y su Enseñanza
- Matemática y su Enseñanza
- Ciencias Sociales y su Enseñanza
- Ciencias Naturales y su Enseñanza
- Área Estético-Expresiva y su Enseñanza
- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Educación Sexual Integral y su Enseñanza</td><td>- Sujetos de la Educación Primaria
- Lengua y Literatura
- Matemática
- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)
- La Educación Tecnológica y la Formación Docente
- Educación Sexual Integral y su Enseñanza
- Problemática Contemporánea de la Educación Primaria</td></tr>
<tr><td colspan="2">Primer año
- Práctica I
- Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de Información
- Instituciones Educativas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Segundo año
- Práctica II
- Currículo y Organizadores Escolares
- Programación de la Enseñanza y Gestión de la Clase</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tercer año
- Prácticas de Enseñanza
- Coordinación de Grupos de Aprendizaje
- Evaluación de los Aprendizajes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cuarto año
- Residencia Pedagógica
- Sistematización de Experiencias</td></tr>
</table>

Aportes para el desarrollo curricular

La serie está integrada por nueve documentos (la mayoría correspondiente a unidades curriculares de la FG y tres de la FE: dos sujetos y didáctica del nivel inicial) escritos por especialistas de reconocida trayectoria. Su propósito es "favorecer la actualización de los profesores a cargo de diversas unidades curriculares",[2] así como "acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial".[3]

En la introducción común a todos los documentos, puede leerse: "Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a *campos disciplinares, temas o problemas* relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que *fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular.* En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material".[4]

La comparación entre los diferentes documentos muestra *una estructura poco uniforme,* marcada por la impronta particular del especialista que elaboró cada documento. Más allá del común denominador de explicitar el enfoque desde el cual se plantean los aportes y los núcleos temáticos posibles, una primera lectura indica diferencias en cuanto a lo que cada documento aporta con relación a cómo organiza su contenido, cuánto avanza en el desarrollo de ellos, la ejemplificación de modos de organizar los contenidos de enseñanza, la propuesta de bibliografía y recursos para la enseñanza.

En relación con esta diversidad, en las palabras preliminares a cargo de las responsables de la colección se puede leer: "Dentro de la serie, algunos [de los documentos] priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares [...]. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes".[5]

Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

Los documentos se plantean como una base para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación docente para el nivel secundario. No prescriben una malla curricular, sino que se presentan "como producto de un consenso, los saberes importantes a ser construidos y que, desde las

---

2 Tomado del sitio del INFD. Disponible en línea: <http://portales.educacion.gov.ar/infd/ensenanza-de-las-ciencias/>.

3 Hisse, M. y Molinari, A., "Introducción", en *Aportes para el desarrollo curricular de Didáctica General,* 1a edición, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 9.

4 *Aportes de Sujetos de la Educación,* p. 9.

5 Hisse, M. y Molinari, A., *op. cit.,* p. 7.

políticas públicas, las instituciones formadoras deberían comprometerse a garantizar con diseños posiblemente diferentes en términos de los espacios curriculares que se consoliden en los planes de formación".[6] Se proponen, entonces, plantear *qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial.*

Fueron elaborados en forma conjunta por especialistas de diversas universidades y profesores de diferentes IFD del país, en un proceso de trabajo articulado entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el INFD. Se elaboraron núcleos para las carreras sociohumanísticas (profesorados de Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras) y para las carreras de ciencias (profesorados de Biología, Física, Matemática y Química).

Según se lee en la presentación de los documentos, un debate de las últimas décadas ha sido el referido a qué *peso y espacio asignar en la formación a los contenidos disciplinares* específicos, a la denominada formación de fundamento y a la formación didáctico-pedagógica. Frente a este interrogante, se propone que lo que hace la diferencia en la formación "no es el quantum de cada uno de estos campos sino el modo en que estos se articulan en los procesos formativos".[7]

Se desarrollaron a partir de *tres preguntas disparadoras:*

- *¿Qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan del campo disciplinar*?
- *¿Qué tipo de experiencias* debería transitar un futuro profesor durante su formación para que alcance la comprensión deseada?
- *¿Cómo sabemos, tanto los formadores de profesores como los estudiantes del profesorado, que están construyendo comprensión?*

Se estructuran en un marco donde se explicitan las posiciones teóricas en el interior de cada área desde las cuales se formulan respuestas a las tres preguntas anteriores y en un conjunto de *núcleos* que vertebran la comprensión de cada área para la formación docente inicial (explicitación de *aprendizaje del área o al objeto de conocimiento en cuestión,* enunciación de objetivos de aprendizaje, llamados también "*metas de comprensión, propuestas de experiencias de aprendizaje,* es decir, lo que sería recomendable proponer a los estudiantes para el logro de tales objetivos y *criterios de evaluación y sus descriptores* que permitirían identificar el progreso del aprendizaje de los estudiantes).

Por lo anterior, avanzan en la definición de propósitos, contenidos, experiencias para la enseñanza, criterios de evaluación y sus correspondientes descriptores. Todos estos elementos están detallados y se encuentran

---

6 Documento de Matemática, p. 4.
7 Documento de Matemática, p. 4.

relacionados en matrices. Estos documentos, si bien tienen algunas diferencias, presentan una misma lógica de organización.

De los documentos analizados cabe destacar:

- Los propósitos, contenidos y recomendaciones para la enseñanza y evaluación son de orden general y no siempre se encuentran presentes todos estos elementos en las recomendaciones específicas para cada campo de la formación. No se explicitan criterios para la evaluación de los estudiantes en formación. La extensión de los documentos también es variable: es menor para aquellas áreas no contempladas en el CORE y para las disciplinas que fueron consideradas en los documentos de aportes (recomendaciones).
- La comparación entre los diferentes documentos muestra una estructura poco uniforme, marcada por la impronta particular del especialista que elaboró cada documento (aportes).
- No hay sugerencias en cuanto a la organización, jerarquización o secuenciación de los contenidos. No se proponen unidades curriculares. El enfoque que utilizan (enseñanza para la comprensión) difiere de los documentos anteriores (proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario).
- La bibliografía se encuentra en general al final como referencia de los materiales utilizados para elaborar los documentos y no como bibliografía para utilizar en la enseñanza (todos).

2.2. Nivel jurisdiccional: los casos de Córdoba y Corrientes

A partir de los LCN, aprobados en 2007, cada jurisdicción elaboró sus diseños curriculares de formación docente para los *niveles inicial y primario* durante el año 2008 (tal como estaba previsto). Se cuenta actualmente con diseños curriculares en todas las provincias (uno por provincia), con excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que cuenta con dos diseños que regulan el sector público y el privado, respectivamente. Todos estos planes tienen vigencia máxima de cinco años. Sobre la modificación de los planes de estudio de los profesorados que forman docentes para el *nivel medio,* algunas jurisdicciones lo han llevado a cabo y culminado en su totalidad (la minoría), mientras que la mayoría se encuentra en proceso de elaboración.

En todos los casos, para ser aprobados y obtener validez nacional, los diseños jurisdiccionales tuvieron que cumplir con los siguientes requisitos: denominación del título, un mínimo de 2.600 horas reloj y cuatro años de duración, organización curricular en torno a los tres campos de la formación (general, específica y práctica) y residencia pedagógica en el último año académico (Res. MEN 2170/2008). Posteriormente, a ellos se añaden la *acreditación de condiciones institucionales* (Res. MEN 1588/2012). En la misma resolución se avanza sobre los *distintos componentes que deben*

contener todos los diseños curriculares. Es de suponer que estos ajustes se debieron a la diversidad y disparidad que presentaban los distintos planes de formación que iban presentando para la obtención de validez nacional las distintas las jurisdicciones.

Si se toman en cuenta las observaciones realizadas y sistematizadas por la CoFEv (Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente), se pueden visualizar algunas "falencias" detectadas:

- Énfasis en la FE y escasa cantidad de horas dedicadas con exclusividad tanto al campo de la formación general como al de la práctica profesional.
- Desdibujamiento de las problemáticas actuales del nivel (sobre todo en inicial y secundaria). No siempre se reconoce el tema "sujeto de la educación" como un conocimiento independiente y propio de la FE. Falta de didácticas específicas. Falta de definición de contenidos. Discusiones no saldadas en torno a la alfabetización inicial.
- En la práctica profesional falta de definición respecto de las tareas y la carga horaria destinada en las escuelas asociadas y en los IFD.
- Falta de propuestas semipresenciales, de espacios de cursado optativos.
- Escasa presencia de espacios de integración para el trabajo compartido o colaborativo de los formadores.
- La resistencia a los espacios cuatrimestrales (elevada cantidad de espacios anuales).

La síntesis expuesta denota que los puntos débiles de las propuestas presentadas por las jurisdicciones son aquellos que desde el nivel nacional intentaron romper las lógicas y las tradiciones vigentes en el campo de la formación docente. Correr el eje de la formación específica y balancearla con los otros campos (quizá más propio de la formación docente para nivel medio), darle sistematicidad y contenido a las instancias de formación práctica, incorporar desde perspectivas más amplias las problemáticas de los sujetos, la cuestión de los contenidos y sus didácticas específicas (aspecto sobre el que se ha avanzado mucho en las investigaciones), la existencia de diseños flexibles y más ágiles, el trabajo colaborativo entre formadores, son algunos de ellos. Habría que ver en este sentido en qué están colaborando y en qué están dejando vacancias los LCN (prácticas) y sobre todo los documentos nacionales de nivel intermedio (para el tratamiento de los contenidos) o directamente plantearse el alcance de este tipo de producciones para regular las propuestas de formación.

A pesar de reconocer la diversidad y las debilidades de los cincuenta planes de formación docente existentes en el país para los niveles inicial y primario, la directora de Desarrollo Curricular del INFD destaca como aspectos positivos de este proceso de cambio curricular: "Se reinstaló el

campo de la FG común a todas las carreras docentes y el nivel de definición provincial para la elaboración de los diseños" (Cristina Hisse).

Entre las provincias seleccionadas como "casos" para este estudio, se aprecia en Córdoba esta dimensión de la construcción curricular provincial en la que participaron distintos actores (equipos técnicos de la Dirección Superior provincial), los IFD (con sus distintos actores, los supervisores), además de las universidades y representantes del sector privado:

> El proceso de construcción curricular comienza en el año 2008 con la propuesta de extensión a cuatro años de los profesorados de inicial y primaria. Coincide que en ese mismo año se crea por primera vez en la provincia de Córdoba la Dirección General de Educación Superior. El gran desafío fue comenzar construyendo una dirección nueva y los diseños nuevos. Por primera vez también en el nivel superior de la provincia se planteaba la definición de documentos curriculares. El proceso comienza conformando un equipo técnico de trabajo formado inicialmente por seis personas, con quienes se comenzó a concebir todo el plan de trabajo. Lo primero que nos propusimos es que sea un proceso participativo, no ficcional, donde los docentes vieran reflejada en la producción los debates y propuestas, fundamentalmente democrático; que, sin pretensiones de querer "inaugurar" nuevas prácticas, se recuperaran aquellos aspectos más potentes ya trabajados por las instituciones; que se hicieran públicas todas las instancias de consulta, que cumpliéramos con los plazos; que se estableciera con claridad y realismo (acorde al presupuesto disponible) la posibilidad de dar respuestas a las demandas, muchas de ellas históricas, y con un costo laboral cero (Leticia Piotti).

Este proceso de construcción curricular generó resistencias en los comienzos, pero finalmente han logrado llevarlo a cabo mediante "un proceso democrático y de trabajo colectivo inédito (que) logró la adhesión de la mayoría de los docentes que se sintieron identificados y reflejados en la propuesta final". Durante el año 2008, la dinámica de trabajo, tal como a describe la directora de Educación Superior de la provincia, fue la que se describe a continuación:

Durante el primer semestre:

1. Talleres institucionales, donde se reunían por campos (de acuerdo a la Resolución 24/07) y leyendo las Recomendaciones Nacionales para la Construcción Curricular, también se propusieron talleres institucionales para la lectura y análisis de la Resolución 30/07. Estas lecturas y análisis iban acompañadas de consignas de trabajo para que hubiera una producción que debía ser elevada a esta dirección en el plazo estipulado.
2. Consulta a modo de encuesta a supervisores, directivos y docentes de escuelas de nivel inicial y primario que hubieren tenido practicantes.
3. Consulta a estudiantes, en convocatorias a estudiantes representativos de estos profesorados.

4. Reuniones con los equipos técnicos de otras provincias de la Región Centro.
5. Ampliación del equipo de técnico con docentes especialistas de los ISFD para la construcción curricular, la lectura y sistematización de los resultados de la consulta.
6. Organización del nodo virtual de la DGES dentro de la plataforma del INFD, donde se abrieron aulas virtuales por cada línea de definición curricular, y participaban todos los docentes que tenían interés en hacer aportes.
7. Reuniones nacionales en mesas de directores y con equipos técnicos para intercambiar y acompasar el proceso.

Durante el segundo semestre:

8. Escritura y publicación del primer borrador con el perfil de la formación y finalidades formativas, la trama curricular, y los objetivos, ejes de contenidos de cada unidad curricular.
9. Talleres regionales para intercambiar los sentidos de la inclusión de determinados contenidos, debatir con los docentes diferentes perspectivas y construcción de nuevos borradores sobre la base de estos talleres regionales.
10. Consulta y capacitación con docentes universitarios especialistas en algunas áreas: Práctica Docente, Socioantropología, Educación Rural, Educación de Adultos.
11. Consulta a otras direcciones de cada modalidad.
12. Análisis y consulta en varias reuniones de gabinete de educación.
13. Reuniones con CONSUDEC.
14. Construcción de nuevo borrador para su consulta, recepción de propuestas y elaboración del documento definitivo.
15. Presentación del documento al Consejo de Políticas Educativas del Ministerio de Educación, donde están representados las universidades de la provincia, los sindicatos docentes, las asociaciones de institutos privados, el CONSUDEC, la comisión de educación de la Legislatura de la provincia de Córdoba.
16. Aprobación el 18 de diciembre de 2008 con Resolución Ministerial 628/08.

En 2010 se inicia el proceso de construcción curricular para el cambio de planes de los profesorados de nivel medio. El mismo se completa en 2012. Esta etapa se lleva a cabo a nivel provincial (ya no regional por la disparidad en el estado de avance de las distintas jurisdicciones) y con la participación de las universidades (en principio como copartícipes del cambio y luego en calidad de especialistas). Asimismo se han producido intercambios con los equipos involucrados en los cambios de planes para el nivel secundario.

Sobre la relación con el nivel central, la directora de Educación Superior provincial aclara que se ha trabajado especialmente con orientaciones para el campo de la práctica y valoriza el marco normativo con que contó el proceso de cambio curricular y el papel central que él tuvo en el marco del Consejo Federal.

A la hora de opinar sobre la implementación de los nuevos diseños, señala: "Nos encontramos con muchas adhesiones positivas con respecto al diseño curricular, pero lo que se hace necesario es profundizar los sentidos con que se introdujeron algunos aspectos, como nuevos formatos de seminarios y talleres, su modo de evaluación, estrategias de enseñanza. Mejorar la articulación interna en los profesorados, profundizar aspectos vinculados a las prácticas, la inclusión del inglés como lengua extranjera. En el caso de los profesorados de educación inicial podríamos incluir una unidad que haga referencia a la enseñanza en el jardín maternal", en correspondencia con las "debilidades" señaladas por la CoFEv.

Al analizar los documentos curriculares de las dos provincias seleccionadas como "casos" de este estudio, Córdoba y Corrientes, se nota que *todos los diseños* (los que forman docentes para el nivel primario e inicial y también los que forman para el nivel secundario):

- *Cumplen con los cinco requisitos* estipulados para la aprobación de las carreras y la obtención de validez nacional de los títulos.
- *Se basan en la normativa nacional* (LEN, LCN: Res 24/07 y Res. CF 30/07), así como en las recomendaciones y en el proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario.

En el caso de Córdoba, además los documentos se enmarcan en lineamientos específicos de la política educativa provincial[8] de formación docente, entre estos: la renovación pedagógica de la FDI y la jerarquización de la FDC, que permite potenciar el desarrollo profesional de los docentes; la sistematización de buenas prácticas; la cooperación entre el sistema educativo y las universidades, el sistema científico, social, productivo. Esto pone en evidencia la intención de establecer una agenda propia de la provincia de Córdoba para la formación docente que, en este caso, complementa la lógica y los principios nacionales.

- En el caso de Corrientes, el profesorado de nivel primario, de acuerdo con la normativa nacional, opta por ofrecer las siguientes orientaciones: rural, educación permanente de jóvenes y adultos e intercultural bilingüe. En Córdoba las propuestas de formación orientada para el nivel

[8] En el año 2010 la provincia de Córdoba aprobó la Ley Provincial de Educación (N.º 9870). Mientras los diseños de primaria e inicial no la contemplan, por su fecha de elaboración sí lo hacen los diseños de nivel secundario.

primario son las siguientes: educación rural, jóvenes y adultos, hospitalaria y domiciliaria, intercultural bilingüe y en contextos de privación de libertad. Contemplan un *perfil del egresado* en correspondencia con las capacidades docentes enunciadas en los LCN y las Recomendaciones.

En el caso de Corrientes, esta correspondencia es casi absoluta y es la misma para todas las carreras de profesorado. Plantea, además, la necesidad de que el docente pueda desempeñar distintas tareas y desenvolverse en distintos ámbitos; la necesidad de formación continua, investigación y evaluación de su propia práctica. En el caso de Córdoba, el perfil profesional —en coincidencia con los LCN— se plantea a partir de la convergencia de tres polos identitarios, al entender que los docentes son: trabajadores, ciudadanos comprometidos con la educación y profesionales. Por lo que se propone generar formas más abiertas y autónomas de relación con el saber. A tal fin se requiere además promover *espacios de articulación e integración entre los docentes de los institutos* para posibilitar el trabajo en equipo y el reconocimiento de las experiencias formativas previas de los estudiantes. El documento incluye un breve apartado en el que fija posición respecto de "los sujetos de la formación", en el que realiza una apuesta por una "propuesta educativa incluyente" que requiere conocer y comprender quiénes son los estudiantes que ingresan para contemplar su "singularidad y recorrido educativo y social".

- En cuanto a la organización de los contenidos, *siguen un orden alternado* que articula los tres campos de la formación en cada año del plan de estudios, siendo el campo de la FG común a todos los profesorados.

Mientras que los diseños de Corrientes toman los espacios curriculares sugeridos en los LCN y en las Recomendaciones, en Córdoba se agrega una problemática socioantropológica en educación; lenguajes: digital y audiovisual; corporal (en primaria e inicial) y talleres similares en los profesorados de media. De este modo, hay espacios de la FG que no son comunes entre los diseños que forman docentes para los distintos niveles educativos. La FG tiene un peso relativo menor en Córdoba y se concentra en los primeros años de las carreras, mientras que la FE tiene mayor peso entre el segundo y tercer año de la formación, representando ese campo un porcentaje elevado en el conjunto de la oferta formativa.

Los planes se presentan organizados por campos de la formación, para el caso de Corrientes, y por años de estudio para el caso de Córdoba, aunque en cada año se enuncian y desarrollan los distintos espacios curriculares comprendidos en cada campo de la formación. En Corrientes el diseño es de más fácil seguimiento y presenta en detalle el peso atribuido a cada campo.

- Presentan *espacios formativos variados:* asignaturas, seminarios, talleres y espacios de práctica (Corrientes), y asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo (Córdoba).

Si bien en ambos casos predomina la organización disciplinar, con formato por asignaturas, en cada campo conviven espacios formativos variados. Esta combinación variada se da claramente en los diseños de Córdoba. Así, en el campo de la FG pueden observarse un total de siete asignaturas, un seminario organizado en torno a una problemática (socioantropológica de la educación) y dos talleres para el profesorado de inicial, por ejemplo. Por su parte, la FE combina de manera equilibrada la formación a través de asignaturas y seminarios. El campo de la PD reúne cuatro seminarios, tres talleres integradores, un espacio de ateneo y tutorías y horas de trabajo de campo cuyo contenido y propuesta son de definición institucional.

- *Cada espacio curricular* se estructura de forma similar en ambas provincias: fundamentación, propósitos, ejes orientadores, ejes de contenido, orientaciones metodológicas (Corrientes); y marco orientador, propósitos de la formación, ejes de contenidos y orientaciones para la enseñanza (Córdoba).
- En cuanto a los *dispositivos de formación,* en ambos diseños se avanza en su explicitación, fundamentalmente en las *orientaciones para la enseñanza* de cada espacio formativo.

Muchos de ellos, inspirados en los documentos nacionales, incorporan la reflexión, la reconstrucción crítica, el trabajo colaborativo, la investigación, la experimentación, el análisis en contexto, la ampliación de los marcos de referencia, etc., que mediante distintos formatos intentan promover: la resolución práctica, capacidades para el análisis y búsquedas de soluciones y alternativas de acción, la elaboración de propuestas de enseñanza. En Córdoba, por ejemplo, en el campo de la práctica se trabaja a partir de dispositivos de formación que promuevan una actitud investigativa, la reflexión crítica, la incorporación de herramientas de etnografía educativa que permitan interrogar las prácticas y hacer propuestas alternativas de enseñanza. Otros dispositivos consisten en el trabajo con narrativas tanto para los estudiantes como para los formadores, los estudios de caso, la incorporación de nuevos soportes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el caso de Córdoba se insiste en cada espacio en la integración y articulación de los contenidos abordados en los otros espacios curriculares. La promoción de prácticas de lectura y producción textual también aparece reiteradamente en las orientaciones para la enseñanza de las distintas unidades curriculares.

- Todos incorporan las TIC (como espacio formativo y como herramienta), educación sexual integral, las problemáticas específicas de los niveles para los que forman, los sujetos y las enseñanzas o didácticas específicas de las distintas asignaturas del curriculum.
- El tratamiento de la *práctica* es progresivo y gradual en ambos casos.

En Corrientes la organización de este espacio responde fielmente a los LCN y a las Recomendaciones (se enuncian los mismos talleres y actividades previstas en los documentos nacionales). Contempla el trabajo con las escuelas sedes, aunque no avanza en la explicitación de desarrollar experiencias formativas en ámbitos escolares diversificados.

En Córdoba el trabajo en las escuelas sedes se complementa con un "taller integrador" que tiene la intención de propiciar la integración de diversas instancias curriculares comprometidas en cada año de la formación y generar redes entre las escuelas y los IFD. Estos talleres no poseen contenidos prescritos, sino que focalizan en el análisis y la reflexión de las experiencias de *práctica realizadas en diferentes contextos,* en la interpretación y/o comprensión de los problemas identificados y en la construcción crítica de nuevos conocimientos acerca del futuro quehacer profesional. Se menciona a las escuelas asociadas como "coformadoras" y se valora la interacción con otras organizaciones que *desarrollan propuestas educativas en situaciones y contextos culturales variados.* La práctica es entendida de un modo amplio y multidimensional, que traspasa, por lo tanto, el espacio del aula.

Las prescripciones para este espacio son más generales para el caso de Corrientes, siendo que en Córdoba su tratamiento es más elaborado y presenta un grado diferente de especificidad y complejidad.

- En cuanto al *desarrollo curricular,* los diseños *difieren en su flexibilidad*

En Corrientes son más rígidos en comparación con la flexibilidad a la que habilitan los lineamientos nacionales. Los diseños prevén propuestas variables o complementarias (algunas, tomadas de las Recomendaciones, y otras, propias) entre las que deberán optar las instituciones y ofertar otras conforme a sus necesidades. No existen espacios opcionales para los estudiantes ni proponen formas alternativas para acreditar otras experiencias formativas realizadas fuera de los institutos.

Para el caso de Córdoba, se respeta el 10% de los denominados "espacios de definición institucional" por los LCN, y se incluyen también formas alternativas de acreditación para los estudiantes a través de sistema de créditos, quienes podrán acreditar a través de esta modalidad entre 64 y 128 horas. El sistema de créditos permite a los estudiantes configurar un trayecto formativo que reconoce diversas opciones de aprendizaje, vinculadas tanto a experiencias desarrolladas en el marco institucional como a otros espacios

de articulación con la comunidad y/o con el resto del sistema de formación docente. Pueden considerarse, ente otras:

- Prácticas de ayudantías en las instituciones de residencia, al finalizar el propio proyecto de práctica.
- Ayudantía en el IFD o tutorías a estudiantes de primer año.
- Participación en proyectos de investigación, de extensión y/ o capacitación del IFD.
- En ambos diseños, se presenta al final un listado de *bibliografía* que no se refiere a textos de referencia para las unidades curriculares o contenidos del plan, sino que se corresponde con los textos y autores que han sido consultados para la elaboración de este diseño.

En el caso de Córdoba es de carácter general y no está organizada por temas o campos de la formación. En el caso de Corrientes, está dividida por campos de la formación.

- Sobre las *formas evaluación* (de los estudiantes y de los diseños), las propuestas difieren.

En Corrientes hay una orientación por campo de la formación (solo para FG y FE), sugiriendo formas y formatos variados de evaluar que fomenten la autoevaluación reflexiva del futuro docente. Sobre la evaluación del curriculum prescribe que se deben realizar proceso y resultados parciales y final, al terminar la primera cohorte. Se plantea como modalidad la coevaluación entre los actores participantes. En el caso de Córdoba no se explicitan orientaciones acerca de la evaluación ni de los estudiantes ni del curriculum. Del análisis realizado puede concluirse que si bien ambos diseños provinciales reflejan el nivel de regulación nacional, en el caso de Corrientes se da una reproducción más lineal de ella, mientras que en Córdoba hay un grado mayor de producción propia, lo que se refleja en propuestas curriculares de un mayor grado de elaboración y autenticidad.

2.3. Universidades

En las carreras que forman docentes, la situación difiere en las instituciones universitarias. Ellas mantienen vigentes sus planes de formación docente (modificados entre los años noventa y el siglo XXI, pero previos a la Ley de Educación Nacional), aunque existen avances respecto al proceso de cambio curricular, promovidos por la incorporación de las carreras docentes al artículo 43 de la Ley Nacional de Educación Superior en el año 2010. Este contempla la regulación por parte del Estado de las profesiones consideradas de “interés público” y establece que en los planes de estudio de esas carreras se deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y la intensidad

de la formación práctica que determina el Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

A partir de allí, las comisiones interuniversitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) vienen trabajando en los cambios y las adecuaciones curriculares de sus carreras de profesorado en vistas a su acreditación.[9] Se cuentan hasta el momento con avances respecto a la definición de contenidos básicos del campo de la formación docente (formación general y formación pedagógica) y se está avanzando en el campo de la formación específica o disciplinar.

Al analizar los Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios,[10] se nota que la centralidad en la enseñanza de la tarea docente, los fundamentos éticos, políticos y sociales en los que se basa, su compromiso con valores solidarios y democráticos, la contextualización y situacionalidad de la tarea, están contempladas entre sus *fundamentos:*

> La formación del profesor universitario debe incluir un conocimiento situado e histórico que recupere los saberes y las experiencias valiosas a fin de potenciar mejor las proyecciones, y también enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia en sus fundamentos éticos, políticos y sociales, en su interés por la justicia y la emancipación, en el fortalecimiento de un compromiso responsable, en la consolidación de valores solidarios y democráticos, y en la construcción de ciudadanía. El proceso de formación profesional docente focaliza en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan a la comunidad, a la institución y a las aulas, a partir de la articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada. Desde este enfoque, la formación docente de los profesores universitarios se sustenta en una sólida preparación académica basada en valores ético-morales y en el compromiso social.

Respecto a la carga horaria, se proponen 2.900 horas totales (otorgando algo más del 10% para la definición institucional). La distribución entre los campos de la formación se corresponde con los LCN, siendo solo algo menor la carga horaria del campo de la formación general/pedagógica.[11] En el campo de la formación docente se incluyen diez materias, adoptando también el criterio por disciplinas (Política Educativa, Didáctica, Tecnología Educativa, Pedagogía, Filosofía y Ética, Epistemología, Historia de la Educación, Antropología, Sociología de la Educación, Psicología Educacional, muy similares a las propuestas por los LCN). Se avanza en la definición de contenidos mínimos para cada una de ellas.

---

9 Si bien casi la totalidad de las universidades argentinas han participado de este proceso, las universidades de mayor tradición como la UBA han renunciado a pasar por el proceso de acreditación.

10 Elaborados por la Comisión mixta de ANFHE-CUCEN, abril de 2011.

11 FG: 650 horas; FDE: 1.820; y FP: 430. Total: 2.900 horas.

El tratamiento de la formación práctica representa una diferencia respecto a los planes existentes, siendo que esta se propone a lo largo de la formación, de manera similar a lo prescripto en los LCN. En esta propuesta la práctica "integra los campos de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Disciplinar Específica": "La formación en el campo de las PPD se inicia en los primeros años de la carrera, mediante actividades que permiten analizar y reconstruir actuaciones propias del quehacer docente. Estas situaciones didáctico-disciplinares en el aula y en trabajos de campo culminan con las prácticas docentes que se desarrollan en la residencia". La formación práctica comprende, además de las escuelas, distintas instituciones culturales y sociales de la comunidad: "El conjunto de instituciones educativas articuladas para la realización de las PPD integrarán el Proyecto Institucional de Prácticas, que se enmarcará en los convenios interinstitucionales que pudieran celebrarse entre las universidades y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal y del Consejo de Universidades". La formación en la didáctica específica, por su parte, es transversal a los campos de formación pedagógica y disciplinar.

Con esos insumos el CIN elaboró un documento: *Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios,* que además de los contenidos básicos contiene la carga horaria de las carreras, y lo elevó al Ministerio de Educación Nacional. Según la decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), no hubo trabajo con los IFD en este proceso, aunque sí se tuvieron en cuenta los lineamientos nacionales adaptándolos.

Cabe aclarar que la mayoría de las universidades argentinas han protagonizado procesos de modificación curricular en los últimos quince años de todas sus carreras, entre ellas los profesorados.[12] En este sentido, los planes vigentes en la UNNE (correspondiente a una de las provincias que nos ocupa: Corrientes) datan del año 2000, y los profesorados que allí se dictan "fueron pensados como carreras docentes" superando la escasa presencia de formación pedagógica. Aunque el peso sigue depositado en la formación disciplinar, la formación pedagógica cuenta con ocho asignaturas y 800 horas de carga horaria. Son además todos profesorados "unidisciplinares", su duración nunca es menor de cuatro años y todos cubren 2.800 horas, siendo que algunas carreras superan esta exigencia mínima. La diferencia más notoria se identifica en el campo formativo de la práctica que sigue al final de la formación. Por lo anterior, parecieran cumplir ya con varios de los requisitos exigidos a nivel nacional, por lo que su adecuación a ellos se visualiza como un proceso relativamente sencillo en términos curriculares. Quizá las complicaciones se den a nivel político a la hora de avanzar en

[12] La excepción está dada nuevamente para el caso de las universidades de más larga data y tradición en nuestro país (UBA, UNLu, entre otras).

los acuerdos entre las universidades (Secretaría Académica, Facultad de Humanidades).

Al analizar la oferta se nota que la UNNE ofrece carreras que forman docentes en dos de sus facultades: Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura (profesorados de Matemática, Física, Ciencias Químicas y del Ambiente, Biología) y Humanidades (profesorados de Ciencias de la Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Letras y Educación Inicial). La duración de los profesorados de Exactas es de cuatro años y los de Humanidades, de cinco, a excepción del profesorado de inicial, que dura cuatro años. La carga horaria de los mismos va de 2.800 a 3.200 horas. En cuanto a la distribución por campos de la formación, en general denominada "ciclos" por esta universidad, se observa que aproximadamente el 70% de la formación se destina al campo disciplinar (FE) y el 30% restante, a la formación general y las prácticas, comprendiendo estas últimas a prácticas docentes e investigación. Hay, de todos modos, materias pedagógicas desde los primeros años, pero todos (salvo el de inicial) tienen la formación práctica ubicada en el último año de la carrera, con una duración que va desde el año a un cuatrimestre. También en el profesorado de nivel inicial (el más *aggiornado*) se observa el tratamiento de las problemáticas del sujeto y del contexto social y cultural. Además de asignaturas, la propuesta curricular presenta seminarios y talleres. Dentro de esos últimos, hay cuatro (I a IV) de integración, investigación y práctica.

En el caso de Córdoba, hay tres universidades públicas que dictan carreras docentes:[13] Universidad Nacional de Córdoba (UNC), de Río Cuarto y de Villa María; y una privada: la Universidad Católica, que ofrece un profesorado en Ciencias de la Educación y un profesorado universitario que habilita para el nivel medio y superior. Por su relevancia en la oferta nos dedicaremos solo a las universidades públicas.

En la UNC hay 21 carreras que forman docentes: Artes Plásticas y Educación Musical (Facultad de Artes), Ciencias Biológicas (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales), Matemática (Facultad de Matemática, Astronomía y Física); Historia, Letras, Filosofía (Facultad de Filosofía y Humanidades), Lenguas Extranjeras (todas) y Español en la Facultad de Lenguas y Psicología (Facultad de Psicología). La mayoría de los planes han sido elaborados durante las décadas de 1980 y 1990, mientras que en la primera década del siglo XXI se ubican los planes de cuatro profesorados, siendo el de Filosofía el más reciente (2005) de la universidad.

La duración de los planes es de cuatro o cinco años. En cuanto a la ubicación de la práctica en el plan de estudios, en todos los profesorados se ubica al finalizar la formación, en el último año. En la mayoría de los profesorados (que datan de los años noventa), solo hay entre tres y cuatro materias

---

13 Solo se van a considerar en estudio aquellas carreras que forman docentes para los niveles inicial, primario y medio, por ser el tema de este trabajo.

dedicadas a la formación pedagógica (Pedagogía, Psicología, Didáctica General, Didácticas Específicas) ubicadas a lo largo del plan. Para el caso del profesorados de más reciente creación (que datan de los primeros años del siglo XXI), como los de de Filosofía y Lenguas Modernas, se destaca un "eje pedagógico" y espacios destinados a Sistema Educativo, Currículum y Enseñanza, Sujeto, Enseñanzas de... y Prácticas y Residencias Anuales.

En la Universidad de Villa María hay tres carreras docentes: profesorado en Matemática, en Lengua y Literatura y en Lengua Inglesa (Instituto de Ciencias Humanas). La duración de las careras es de cuatro años. La formación práctica comienza en el segundo año del plan de estudios y continúa hasta el cuarto. Son planes de más reciente creación, datan de los primeros años del siglo XXI. En cuanto a la distribución entre los campos de formación, se observan que cobran mayor relevancia los campos de la FG y el de la práctica, siendo más cercanos a la propuesta de los LCN: el campo de la FE, orientada o disciplinar representa el 58% de la formación total, contando con espacios electivos asociados con este mismo campo. Aparecen en el plan unidades curriculares destinadas al tratamiento de los sistemas educativos, a los sujetos (en sus dimensiones psicológica y cultural), metodología de la investigación educativa y seminario sobre comunicación pedagógica, entre otros.

La Universidad de Río Cuarto dicta 14 carreras docentes en disciplinas diversas. Profesorados de Ciencias Biológicas, Ciencias de la Computación, Matemática, Química y Física (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales); Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Educación Física, Educación Inicial, Filosofía, Historia, Geografía, Lengua y Literatura, Francés e Inglés (Facultad de Ciencias Humanas).

La duración de todas las carreras es de cuatro años. Algunos profesorados conservan la estructura tradicional que ubica la práctica al final de la formación, si bien se proponen asignaturas pedagógicas desde el inicio tales como Pedagogía, Psicología Educacional o Evolutiva, Sociología de la Educación, Instituciones Educativas, además de las didácticas específicas. Tal es el caso de los profesorados en Matemática, Geografía y Ciencias de la Educación. En cambio, la mayoría de los otros planes proponen aproximaciones progresivas a la práctica docente desde el primer o segundo año del plan, con tareas de observación de clases, asistencia a instituciones, entrevistas a docentes o elaboración y análisis de propuestas de clase. Son los profesorados de Inglés, Francés, Historia, Educación Inicial, Educación Física, Física, Química. Pareciera que tanto la Facultad de Exactas como la de Humanidades han realizado procesos de cambio curricular durante el siglo XXI, siendo que algunas de sus carreras aún no se han modificado y conservan, por lo tanto, planes más tradicionales en cuanto a su contenido y lógica de su organización.

Del análisis precedente se desprende que existe una diferencia entre las carreras docentes que han cambiando sus planes en los años noventa y aquellas que lo hicieron en la primera década de los 2000 en las universidades correspondientes a los casos estudiados, sobre todo en las más grandes (las que cuentan con más oferta de carreras docentes). Así, los planes más recientes ofrecen más materias pedagógicas, introducen otras problemáticas (sujetos, instituciones, etc.) y destinan más tiempo a la formación práctica. Esta situación se da tanto en las áreas de humanidades como en las de exactas; ello quiere decir que la actualización de los planes no se vincula directamente con la procedencia científica (humanas o exactas) de las facultades que las ofertan.

3. Formación continua

3.1. Nivel nacional

3.1.1. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (LNFDC)

En Argentina, los LCFD aprobados en el año 2007 (Res. CF 30/07, Anexo II) pretenden regular las políticas de formación docente continua en todo el territorio: "El Instituto Nacional de Formación Docente junto con las jurisdicciones tienen la responsabilidad de llevar adelante líneas de acción de desarrollo profesional a través de dispositivos sistemáticos de FDC. Será decisión de los organismos y autoridades correspondientes en cada provincia considerar la oportunidad, relevancia y factibilidad de efectivizar determinadas líneas y acciones para el logro del DPD (según principios y criterios desarrollados en el documento)" (punto 38).

La resolución mencionada alude además a ampliar las funciones del sistema formador, planificar las políticas de formación en ámbitos específicos y concertados, acordar con las jurisdicciones para establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas, fortalecer la relación con las universidades, entre otras.

Se enmarcan en la LEN (26206) y en la Res. CF N.º 23/07 referidas al INFD como promotor de políticas nacionales para la formación inicial y continua de los docentes, con función de planificar y ejecutar políticas (LEN art. 76). El art. 71 establece la finalidad de la FD: "Preparar docentes con capacidad para enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa". El art. 74 establece como función del Ministerio Nacional y del CF acordar políticas y planes de formación docente. La Res. 23/07 establece la FC como una de las áreas prioritarias fijadas por el Plan Nacional de Formación Docente.

Se destinan a proponer una serie de "*criterios que orienten las líneas de acción* y las actividades de desarrollo profesional docente en el país en

sus distintos niveles (nacional, provincial e institucional)" (punto 1), con la finalidad de "fortalecer la calidad y pertinencia de la FDC para la renovación de la enseñanza y las prácticas pedagógicas que permita garantizar el derecho a la educación y el acceso al saber de todos los ciudadanos" (punto 2).

Destaca como problema el alto grado de desarticulación de las políticas de FDC emprendidas en las últimas décadas y explicita la necesidad de "garantizar el acceso de todos los docentes a la capacitación gratuita y que las acciones que se implementan se rijan por criterios de calidad, pertinencia y relevancia, sin que esto signifique centralizar y homogenizar la oferta" (punto 10).

Propone *una concepción de la FDC* superadora de la instrumental o remedial (que considera al docente en formación como un sujeto carente de saber asociada con el formato "curso"), *centrada en el desarrollo profesional:* "El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando estos construyen conocimiento relativo a la práctica —propia o de los demás—, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos" (p. 17).

Intenta evitar la implementación de estrategias únicas y homogeneizantes; de allí el desafío de diseñar "*diversas modalidades y dispositivos* de Formación Continua que respondan a diferentes demandas, necesidades de actualización y desarrollo de los docentes. Las propuestas concretas deberán *contemplar el escenario de problemas específicos* de enseñanza, aprendizaje, vínculos y *autoridad que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares,* caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos" (punto 26). Interpela a la FI, las condiciones de trabajo y la carrera docente (puntos 25, 27 y 28).

El propósito general de la FDC es que los docentes y los formadores construyan nuevas claves de lectura e interpretación de su tarea y de los procesos de escolarización para orientar sus acciones. Esto permitirá asumir el control sobre su práctica y ocupar un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, atendiendo los nuevos desafíos de la tarea de enseñar" (p. 30).

En este marco se proponen *cuatro principios básicos* para orientar la planificación de la oferta de FDC: mejora de la calidad de los aprendizajes, interpelar las prácticas docentes, comprensión de las transformaciones del mundo contemporáneo, acciones *desarrolladas en los contextos de trabajo* (punto 31).

Se avanza con la explicitación de *criterios* para orientar la planificación y diseños de las acciones y los dispositivos de formación:[14] *modalidades colectivas, colaborativas y horizontales, recuperación de la práctica y experiencia de los docentes,* establecimiento de *redes* de instituciones, inclusión de estrategias de seguimiento y *evaluación* de las acciones desarrolladas.

Propone las siguientes *modalidades*[15] *para el desarrollo profesional* con una serie de actividades posibles para cada una de ellas:

- Desarrollo profesional *centrado en la escuela* (asesoramiento pedagógico, elaboración y desarrollo de proyectos institucionales, grupos de innovación, ateneos pedagógicos, documentación de experiencias pedagógicas, seminarios de profundización teórica, pasantías a otras instituciones, apoyo entre colegas, tutorías de docentes experimentados).
- *Redes de formación* e intercambio entre maestros, profesores e instituciones (mesas redondas, jornadas y discusión de experiencias docentes; talleres o seminarios con especialistas; publicaciones; boletín electrónico con noticias de interés; foros electrónicos).
- *Ciclos de formación* con el aporte de especialistas (análisis de casos, estudio de incidentes críticos, lectura y discusión bibliográfica, conferencias y paneles, elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los participantes).
- *Posgrados y postítulos* en aquellas áreas o disciplinas consideradas prioritarias en el planeamiento de las políticas de FDC de cada jurisdicción.

Finalmente el documento propone distintas *líneas de acción* cruzando las distintas modalidades de FDC con las necesidades del sistema educativo, las instituciones y los docentes. Entre ellas se destacan:

- Formación pedagógica para agentes sin título docente
- Formación para nuevos roles del sistema
- Preparación para cargos directivos y de supervisión
- Acompañamiento a docentes nóveles
- Actualización disciplinar y pedagógica para docentes en ejercicio
- Desarrollo profesional para formadores.

Además de esta normativa general, se han impulsado desde nivel central normativas y acciones específicas. Entre ellas:

- La aprobación de los planes de estudio para el dictado de dos *especializaciones docentes en Educación Rural y en Educación en Contextos de Encierro* (Res. CF 57 y 58/08); ambas constituyen modalidades educativas

---

[14] Se mencionan únicamente los que no están contemplados en los criterios ni en puntos anteriores.

[15] Capítulo V.

a partir de la LEN. Los IFD jurisdiccionales podrán dictarlos y tienen una vigencia de tres cohortes, estando su continuidad sujeta a una evaluación de resultados. El plan prevé 400 horas de cursado que combina propuestas presenciales, la mayoría, y no presenciales.

- El *Marco regulatorio federal para postítulos docentes* (Res. CF 117/10) estipula las regulaciones que deberán seguir las jurisdicciones para brindar una formación "orientada a dar respuesta a problemáticas educativas basadas en diagnósticos de necesidades situadas, en el marco de las políticas jurisdiccionales y centrados en la formación para optimizar el desempeño docente". Tales acciones serán diseñadas en el marco de las políticas de FDC, en articulación con el conjunto de políticas del sistema educativo jurisdiccional y nacional (art. 1 y 2).
- Otorgan a las direcciones de Educación Superior provinciales el establecimiento de las prioridades a ser atendidas por la FDC y la definición de los procedimientos para elaborar, desarrollar y evaluar los postítulos docentes. Asimismo, estas deberán aprobar el número de cohortes por las que se aprueban y las condiciones para su renovación. Son los IFD registrados quienes desarrollarán estas ofertas pudiendo articular con las universidades. Se establecen tres tipos de postítulos: actualización académica, especialización docente de nivel superior y diplomatura superior, con una duración mínima que va desde las 200 a las 600 horas. Por Res. ME 35/13 se aprueba el *Procedimiento para el otorgamiento de validez nacional de los postítulos docentes acordados federalmente.*

Postítulo: *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC* (Res. ME N° 856, 2012). El INFD se designa como organismo responsable para el dictado de este postítulo (Res. SE 1163/12).

El objetivo de esta oferta es la actualización de todos los docentes en el uso pedagógico de las TIC, con la finalidad de lograr mejoras en las trayectorias educativas de los alumnos. Su duración es de 400 horas y prevé un desarrollo con modalidad semipresencial.

Por su parte, el INFD en el **área de Desarrollo Profesional** se propone dar impulso a la articulación entre el sistema formador y los otros niveles del sistema educativo. Para ello, se han diseñando dispositivos de trabajo articulado que generen *oportunidades de formación en servicio para los docentes de los IFD y los docentes de las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman,* integrando diferentes modalidades en servicio, que atiendan en forma sistemática las necesidades de las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Las ofertas impulsadas desde el INFD destinadas a los docentes de las escuelas son el acompañamiento a docentes noveles y los proyectos jurisdiccionales.

Acompañamiento a docentes noveles: desde 2007, el acompañamiento a los docentes noveles constituye una de las funciones del sistema formador de la República Argentina (Res. CFE N° 30/07). De acuerdo a lo establecido por el Consejo Federal de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente impulsa una línea de acción específica destinada al acompañamiento de maestros y profesores principiantes: acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral. Desde esta línea, los Institutos Superiores de Formación Docente (IFD) seleccionados por las provincias desarrollan una serie de dispositivos de trabajo destinados a los nuevos docentes. Se parte de una premisa fundamental: en los primeros desempeños profesionales tiene lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferencia de las experiencias transitadas en la formación inicial.

Las provincias interesadas en explorar esta nueva función seleccionan a las instituciones formadoras ubicadas en zonas donde se registra gran movilidad de docentes y mucha presencia de maestros y profesores principiantes. Por su parte, los IFD elegidos para implementar los dispositivos de acompañamiento conforman un equipo institucional integrado por algún directivo del establecimiento y formadores del campo de la práctica, de las didácticas especiales y de las disciplinas pedagógicas. De esta manera, el acompañamiento a los noveles promueve el fortalecimiento de la relación entre los institutos formadores y las escuelas, representando un enriquecimiento para ambas instituciones. El INFD acompaña técnica y financieramente esta propuesta a través del trabajo con los formadores que en ella están implicados.

Proyectos jurisdiccionales: dentro del área de Desarrollo Profesional Docente, la línea de proyectos jurisdiccionales trabaja en pos de la formación para el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio a través de la formulación de proyectos, elaborados por los equipos técnicos de Educación Superior de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires. Son asistidos técnica y financieramente por el INFD.

Estos proyectos abordan problemas vinculados con la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes de los distintos niveles del sistema. Asimismo, *propician la modalidad centrada en la escuela,* lo que supone el trabajo colaborativo entre docentes de los IFD y docentes de las escuelas de los niveles para los cuales forman.

Se destacan como acciones privilegiadas:

- El asesoramiento pedagógico a las escuelas
- La elaboración y desarrollo de proyectos curriculares e institucionales
- Los grupos de innovación en las escuelas y entre escuelas
- Los ateneos pedagógicos para la discusión de casos
- Los proyectos de documentación de experiencias pedagógicas
- Pasantías en otras instituciones escolares y no escolares

- Apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos
- Tutorías a cargo de un docente experimentado, con amplia trayectoria

3.2. Nivel jurisdiccional: los casos de Córdoba y Corrientes

Al tomar en cuenta las dos provincias seleccionados como casos para este estudio, se notan algunas diferencias. Mientras en Córdoba existe una Red de Formación Docente Continua de nivel provincial que aglutina y regula la oferta formativa, en Corrientes es la Dirección de Educación Superior de la provincia la que administra la FDC ejerciendo funciones de orientación, sistematización de la oferta disponible, difusión, etc. Se analizará cada una de las provincias seleccionadas considerando: la normativa que regula la FDC, la que la administra o gestiona, la oferta de acciones de FDC de nivel oficial brindada o gestionada por estas entidades, la que recuperan del nivel nacional y también la oferta de los gremios y universidades.

Un primer análisis muestra que, al igual que para la FI, en la FDC está presente la regulación nacional en el discurso; se ve que la normativa nacional produjo un movimiento que se visualiza no solo en lo formal sino también en el sustento discursivo y político, sobre todo en la instalación de ciertos temas. A modo de hipótesis se puede sugerir que la existencia sistemática de espacios federales de discusión y construcción política ha facilitado esta construcción.

En Corrientes, la FDC depende de la Dirección de Educación Superior, organismo que para esta área específica define las siguientes funciones, en concordancia con la regulación nacional:

1. *Relevamiento de planes y proyectos nacionales y jurisdiccionales* que ofrezcan alternativas de gestión y pedagógicas para los IFD que puedan dar respuesta a las necesidades de las instituciones.
2. *Constitución de redes institucionales* y aprovechamiento de los proyectos y planes nacionales y jurisdiccionales en función de los problemas y necesidades definidos institucionalmente.
3. *Difusión y promoción de la información* pertinente generada a nivel nacional y jurisdiccional.
4. *Asesoramiento y seguimiento del área de Desarrollo Profesional* a nivel provincial e institucional en concordancia con los lineamientos jurisdiccionales y los objetivos de la línea de desarrollo profesional que se enmarca en el Plan Nacional de Formación Docente.
5. *Articulación* entre los IFD, la Dirección de Nivel Superior y el equipo nacional.

Como puede apreciarse, la DGES provincial tiene asignadas las funciones de relevamiento y sistematización de la oferta formativa, de su difusión, de la construcción de redes y de asesorar o guiar la propuesta formativa a

ser ofrecida por los IFD. Para el año 2013, la DGES define y da a conocer las *temáticas prioritarias* de desarrollo profesional docente, aclarando que "los ISFD podrán decidir abordar, además de las enunciadas, otras temáticas/problemáticas en sus proyectos de desarrollo profesional fundamentando debidamente, según los diagnósticos elaborados a partir de su contexto inmediato".

- Didácticas específicas y prácticas de intervención contextualizadas.
- Vinculo de la institución escolar con la comunidad.
- Desarrollos curriculares en la educación obligatoria. Su implementación.
- Dispositivos de integración escolar.
- Enseñanza de lenguajes artísticos.
- Las TIC como recurso pedagógico.
- Intervención en situaciones de violencia escolar.
- Lectura y escritura académica.
- Enseñanza de lenguaje extranjero: inglés.
- Cultura guaraní.

En el caso de *Córdoba* existe una Red Provincial de Formación Docente Continua (creada por Decreto Provincial N.° 1605/03) que tiene el propósito de garantizar el acceso de todos los docentes del sistema a diversas propuestas de capacitación y de "generar un sistema articulado entre la formación inicial de los docentes y las acciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización, como un proceso permanente de profesionalización docente".[16] En el decreto de creación se establecen las siguientes finalidades para la red:

1. Registrar y categorizar a las instituciones oferentes de capacitación.
2. Priorizar líneas de acción en la capacitación de los docentes.
3. Analizar y acreditar las ofertas de capacitación.
4. Articular con el Sistema de Educación Superior no Universitario de la Provincia y con el Sistema de Educación Superior Universitario, a fin de lograr objetivos comunes entre la formación inicial y el perfeccionamiento continuo posterior de los docentes de la provincia, tanto para los que se encuentran en actividad como para aquellos que aspiran a ingresar al sistema.
5. Articular acciones con las ofertas de la Red Federal de Formación Docente Continua (art. 1).

La red está integrada por un organismo de control central, actualmente la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, y las instituciones públicas y privadas, gubernamentales y no gubernamentales,

---

[16] Información disponible en el sitio web del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, disponible en: <http://www.cba.gov.ar/red-provincial/>.

que ofrecen propuestas de formación docente continua. Para poder ofrecer "proyectos de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente (destinados a docentes de los niveles inicial, primario, medio y superior, como así también de la modalidad especial y de adultos)", las instituciones deben registrarse como entidad oferente.

El Ministerio de Educación de Córdoba elabora y publica en su página web un documento para los docentes con las diversas acciones de FDC aprobadas por la Red Provincial para 2012 y 2013.[17] Es importante señalar, sin embargo, que no se incluyen aquí algunas propuestas de las universidades de la provincia, ni las acciones "nacionales", tales como las propuestas centradas en la escuela o de acompañamiento a noveles que la DGES provincial nuclea, ni (suponemos) las de todos los institutos.

En ambas jurisdicciones *la FDC se considera un derecho de los docentes.* En el caso de Corrientes, que no tiene aún una ley de educación posterior a la sanción de la Ley de Educación Nacional, la Constitución Provincial, que data de 2007, establece el derecho de los docentes a la continuar formándose: "Los docentes gozan de los derechos de estabilidad, remuneración adecuada, ascenso, traslado, vacaciones, estado docente previsto en el estatuto respectivo, participación en el gobierno institucional, *perfeccionamiento, capacitación y actualización,* jubilación, asistencia social y agremiación, y de aquellos implícitos del ejercicio de la actividad docente. Se reconoce y garantiza la libertad de cátedra en el marco de los principios, derechos y deberes establecidos en el ordenamiento jurídico" (capítulo IV: "De la profesión docente", artículo 212).

En Córdoba la Ley de Educación de la Provincia (N.° 9870), sancionada en 2010, establece en su art. 7 el derecho "a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda su carrera". En su art. 9, referido a la *carrera docente,* define a la FC como "una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional", a la vez la inscribe dentro de las funciones de la formación docente de la siguiente manera:

> La formación docente continua es el proceso de perfeccionamiento, actualización y capacitación en el ejercicio profesional que realizan los docentes de todos los niveles y modalidades y los agentes educativos que participan en la educación no formal. Se debe garantizar que todos los agentes del Sistema Educativo Provincial puedan acceder a propuestas de formación docente continua que sean relevantes para su desempeño profesional con calidad académica y adecuada a las necesidades de la docencia, sin perjuicio de lo establecido sobre el particular por la negociación colectiva (art. 43, apartado b).

Finalmente, se refiera a las políticas de articulación (art. 45) que el Ministerio de Educación debe desarrollar entre las instituciones de educación

---

17 El documento está disponible en: <http://www.cba.gov.ar/declaraciones-juradas/educacion/memorandum-y-resoluciones/informacion-para-los-docentes/>.

superior de la provincia y las universidades, entre otras cuestiones con el fin de promover "la reconversión de los estudios concluidos, tanto en la formación inicial como en la formación continua".

Respecto a la *oferta* de formación continua de la provincia de Córdoba, se pueden distinguir tres dependencias oferentes: la Red Provincial de Formación Docente Continua, la nacional vehiculizada a través de la DGES provincial, y la de las universidades que no figuran en la red.

Dentro de la Red, se han rastreado sesenta propuestas para el año 2013, varias de las cuales se ofrecen simultáneamente en diversas localidades, sumando así un total 136 acciones para toda la provincia, con una modalidad y duración variada, siendo predominante el formato "curso". Un 40% del total regional de la oferta (54 de las 136 propuestas) es presencial, mientras que el 60% corresponde a programas de cursado semipresencial.

La *duración de las propuestas* oscila entre un mínimo de cuatro o seis horas —corresponde a cursos ofrecidos por asociaciones civiles o asociaciones de docentes— y un máximo de 200 horas, que corresponde a postítulos ofrecidos por IFD.

En cuanto a la *ubicación regional,* la oferta está distribuida en las diversas localidades de 25 de los 26 departamentos de la provincia. El 36% (correspondiente a 49 de las 136 propuestas) se ubica en el departamento capital, es decir, en la región donde se ubica la capital de la provincia, con la mayor concentración de población. Le siguen en importancia la oferta de Colón y Cruz del Eje, con 14 y 11 propuestas respectivamente, y en menor medida otros departamentos, como Río Cuarto (seis propuestas), Río Segundo (cinco propuestas), entre otros.

En cuanto a los *destinatarios,* la mayoría de las propuestas está destinada exclusivamente a docentes de uno, varios o todos los niveles, pero también hay propuestas dirigidas a docentes y directivos y otras que incluyen también a los supervisores. Solo una propuesta se dirige exclusivamente a preceptores, vinculada con la formación en el rol específico.

En cuanto a las *instituciones oferentes* de esas actividades, ellas son: asociaciones civiles o asociaciones de docentes, como por ejemplo la Asociación Mutualista del Docente de la Provincia de Córdoba-AMD (16 propuestas presenciales en temáticas de actualidad), el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba-Asociación Civil-UEPC (36 propuestas), las universidades (13 propuestas) y los IFD (ocho[18] que ofrecen 12 propuestas). Como único caso, se advierte una propuesta llevada adelante por el ministerio de la provincia, que ofrece un curso destinado a docentes de nivel primario, sobre "La inclusión de software libre y comercial en los

[18] Cabe destacar la escasa presencia de los IFD en esta instancia, siendo que en la provincia suman un total de 138 instituciones (57 estatales y 81 privadas).

procesos de enseñanza y aprendizaje". Se trata de una oferta semipresencial de 100 horas de duración.

Sobre las *temáticas* ofrecidas, se observa un predominio de acciones centradas en "las disciplinas y su enseñanza" (diez); las nuevas temáticas tales como "educación sexual y TIC" tienen asimismo una presencia considerable, con siete y cuatro acciones, respectivamente. Los "temas de actualidad educativa" (figuraciones de la subjetividad contemporánea, los orígenes de la desigualdad escolar, nuevas configuraciones familiares, la escuela en contextos de cambio, etc.) son contemplados en seis propuestas, al igual que los de gestión educativa. Otras temáticas tales como derechos humanos, ciudadanía, educación ambiental, resiliencia, violencia en la escuela, etc., son atendidas por siete propuestas.

Asimismo, se ofrecen tres *postítulos* de 200 horas de duración (dos en Educación Física y uno en Educación Inicial dados por IFD). el Instituto Provincial de Educación Física-IPEF ofrece la actualización académica Desarrollo Motor Infanto-Juvenil y la actualización académica Prevención de Lesiones Deportivas y Ejercicio Adaptado; mientras que el Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de Fátima ofrece el Postítulo "Revisando los caminos de la Educación Inicial: desde la historia, la política y la didáctica".

Por fuera de la red se ha relevado una propuesta de formación que es interesante destacar debido a su modalidad de formación centrada en la escuela (en asesoramiento). Se trata de una propuesta ofrecida por el Sindicato UEPC, que se suma a las acreditadas por la red: el Programa de Consulta Pedagógica. Tiene como propósito "poner a disposición de las escuelas y sus docentes un espacio de asesoramiento y acompañamiento sobre temas, problemas y propuestas pedagógicas de carácter institucional y/o áulica".[19] Se trabaja con escuelas, directores y docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia en forma institucional y/o interinstitucional, en las siguientes áreas de trabajo: organizativa-pedagógica; vincular; didáctica; disciplinar; trabajo con TIC. Son requisitos para el asesoramiento:

- La presentación de la "ficha de información institucional" con datos acerca del rendimiento académico de los alumnos, los tipos de proyectos educativos que se vienen desarrollando, criterios de organización curricular que se hayan elaborado y situación de revista de los docentes durante los últimos tres años.
- La participación del equipo directivo en las reuniones (individuales y/o colectivas) solicitadas por quienes realicen el asesoramiento en la escuela. A su vez, el equipo directivo debe garantizarlas condiciones adecuadas para que se realicen al menos dos encuentros de trabajo entre el asesor pedagógico y el cuerpo docente.

---

[19] Información tomada del sitio web del sindicato: <http://www.uepc.org.ar/capacitacion/capacitacion>.

El asesoramiento consta de un mínimo de tres encuentros de trabajo, uno con el equipo directivo y dos con el equipo docente. "El asesor propondrá la realización de una producción al colectivo docente. En función de ella realizará una devolución presencial y por escrito. En ella se deberán incluir elementos de análisis sobre lo producido, así como propuestas de cómo continuar hacia adelante."[20]

Finalmente, el mismo sindicato ofrece el sitio web Conectate a la Pasión de Educar, que se propone como espacio de comunicación, intercambio y construcción conjunta de conocimientos. Hay materiales educativos actualizados, posibilidad de participar de distintos debates pedagógicos y de socializar experiencias educativas innovadoras.

Por su parte, *la DGES provincial* nuclea las acciones de FDC impulsadas por el nivel nacional a través del INFD, no relevadas en la oferta de la Red Provincial. Entre ellas:

1. *Centros de Actualización e Innovación Educativa* (CAIE). El objetivo es "contribuir a la organización y consolidación de los ISFD y a impulsar desde su estructura la construcción de comunidades activas de saber pedagógico, de pensamiento y acción educativos".[21] En el caso de Córdoba, el proyecto está presente en 17 ISFD. Las líneas de acción previstas apuntan a fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes, e incluyen: la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas;* la promoción cultural entre los ISFD, las escuelas y las organizaciones sociales locales; la articulación de políticas de desarrollo profesional; el fortalecimiento de *redes interinstitucionales* en torno a proyectos y problemáticas locales; la promoción del uso y debate pedagógico acerca de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
2. *Acompañamiento a docentes nóveles* (ver punto anterior, "Nivel nacional").
3. *Apoyo técnico pedagógico para los niveles inicial y primario en las escuelas normales superiores.* Está dirigido a supervisores, directivos y docentes de nivel inicial y primario de escuelas normales de la provincia. Entre los propósitos del programa se mencionan: acompañar a las escuelas en la *apropiación de los diseños curriculares jurisdiccionales;* colaborar en la promoción de *propuestas contextualizadas* que posibiliten la orientación de lo prescripto; contribuir al fortalecimiento de proyectos de acción ya iniciados por las escuelas; apoyar en procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitando espacios de socialización e intercambio, recuperando experiencias pedagógicas desarrolladas, como así también compartiendo decisiones curriculares que nos conduzcan a prácticas de

---

[20] Información tomada de: <http://www.uepc.org.ar/capacitacion/consulta-pedagogica>.

[21] Información extraída del sitio de la DGES de Córdoba: <http://dges.cba.infd.edu.ar/sitio/index.cgiPwid item=48&wid seccion=25>.

enseñanza y de evaluación inclusivas, igualitarias y de calidad; favorecer la articulación entre los niveles inicial y primario; fortalecer la identidad de la escuela normal como institución formadora de formadores.[22]

4. *Articulación para el mejoramiento de la formación docente y su impacto en el sistema educativo de la provincia de Córdoba*. Se ha desarrollado una serie de "cuadernos de trabajo", *materiales para la enseñanza* destinados a estudiantes y a docentes del nivel secundario. Fueron producidos por equipos de trabajo interdisciplinario, formados por especialistas en Física, Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua, y coordinados por un especialista en educación. El proyecto surge del trabajo conjunto entre la UNC y la DGES luego de la convocatoria realizada por el INFD y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para la articulación de saberes de universidades e IFD. Por eso, los integrantes de los equipos provienen de ambos subsistemas formadores.
   La iniciativa surge a partir del trabajo conjunto entre la Dirección General de Educación Superior (DGES) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el marco de una *convocatoria del INFD y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)* durante los años 2009 y 2010. Se trata de "un esfuerzo por construir un espacio de trabajo compartido entre docentes de ambos sistemas formadores y ampliarlo a los docentes de educación secundaria, con el propósito de continuar un camino de articulación en torno a la formación docente". Participaron de la elaboración cuatro IFD, las Facultades de Filosofía y Humanidades, de Psicología y de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba, y cinco escuelas secundarias de la provincia. Se elaboró para un mismo tema un material para los estudiantes y el correspondiente para los docentes, las temáticas que se abordan son: la construcción del entretenimiento y la diversión en las culturas de los jóvenes; las transformaciones; la energía eléctrica en Córdoba; el agua; el espacio; el ejercicio de ciudadanía.
5. *Mediación curricular en alfabetización inicial y nivel primario,* que se presenta como trayecto formativo del *Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional.* En el marco de este proyecto se desarrolló en 2011 un Encuentro de Formadores en Alfabetización Inicial. Se trató de dos jornadas de trabajo durante las cuales el equipo de INFD entregó materiales bibliográficos sobre el tema y los equipos de cuatro IFD públicos y privados, en conjunto con jardines de infantes, presentaron experiencias realizadas en materia de alfabetización inicial. Se indica que al evento concurrieron 130 docentes de las cátedras de Alfabetización

[22] Información extraída de <http://dges.cba.infd.edu.ar/sitio/index.cgiPwid item=161&wid seccion=25>.

Inicial y de Práctica III de los 71 Institutos públicos y privados en los que se dicta el profesorado para nivel primario en la provincia.

6. *Programa de gestión de la investigación en los IFD* que se propone acompañar y promover la investigación realizada desde los institutos de la provincia.
7. *Postítulos:* en Educación Rural, en Contexto de Encierro y Especialización en Educación y TIC (los mismos que Corrientes).
8. Asimismo, *la AFIP* ofrece dos cursos sobre ciudadanía fiscal en varias localidades de la provincia.

Respecto a la *oferta* de formación continua de la provincia de Corrientes, se advierte para el año 2013 un total de 173 propuestas de formación de diversas características, que incluyen acciones de FD centrada en la escuela y de acompañamiento a noveles. Estas propuestas en algunos casos se ofrecen simultáneamente en distintas ciudades de la provincia. Aproximadamente el 29% de la oferta es semipresencial, mientras que el 47% es presencial. Se consigna solo un programa totalmente virtual. Es importante señalar que no se consideran en dichos documentos las propuestas de la Universidad Nacional del Nordeste, aunque sí las de la Universidad de Concepción del Uruguay.

Se trata en la mayoría de los casos de *cursos,* con modalidad presencial o semipresencial, aunque también hay ateneos, talleres, simposios, congresos, trabajos de campo, cátedras abiertas, charlas, foros y acciones de *DPD centrado en la escuela*. En este último caso, las acciones son ofrecidas por algunos IFD, con propuestas sobre violencia escolar, educación artística, nuevas tecnologías (aunque no hay datos sobre el tipo de dispositivo formativo), alfabetización inicial y por el sindicato ACDP, que ofrece talleres sobre diversidad e inclusión. Asimismo la DGES lleva adelante numerosas acciones en escuelas primarias, secundarias e IFD de la provincia. Se trata de instancias que incluyen encuentros presenciales, trabajos no presenciales y asistencia focalizada y que abarcan temáticas diversas, como las nuevas tecnologías, violencia escolar, gestión escolar, disciplinas y su enseñanza.

Los documentos analizados incluyen: 43 acciones aranceladas (el 25%) que corresponden tanto a IFD privados como públicos, a asociaciones docentes, sindicatos (ACDP, MAJICO), a asociaciones sin fines de lucro (como Cruz Roja) y a la Universidad y 130 acciones gratuitas (el 75%).

Con relación a los *destinatarios,* la mayor parte de las propuestas se ofrecen a docentes y directivos de todos los niveles, y en menor medida se trata de acciones dirigidas a docentes de un nivel o área específica. En varios casos, las propuestas se extienden también a estudiantes de los IFD y a la comunidad en general.

Las *instituciones oferentes* de estas acciones son fundamentalmente los IFD públicos y propuestas de la *DGES* provincial (siete propuestas diferentes)

u otras direcciones o áreas de gobierno, por ejemplo, la Dirección de Políticas Socioeducativas (cinco propuestas). Por su parte, el Consejo General de Educación nuclea las *propuestas de formación nacionales,* por ejemplo, el "ciclo de formación de acompañantes didácticos para la enseñanza de las áreas Matemática y Ciencias Naturales en el nivel primario", dictado por integrantes de los equipos jurisdiccionales, y el "Plan de Enseñanza de las Ciencias Naturales", o la "Cátedra Nacional de Ciencias Sociales y su Enseñanza III". La Asociación Correntina de Docentes Provinciales (ACDP) ofrece unas 25 propuestas gratuitas y seis aranceladas, la mayoría de ellas en Corrientes capital y con modalidad presencial con temáticas variadas (disciplinas y trabajo docente, sujetos, etc.) y algunos dictados por profesionales de reconocida trayectoria.

Sobre las *temáticas* ofrecidas, se observa un predominio de acciones centradas en programas destinados a las disciplinas y su enseñanza (53), la mayor parte de los cuales se centran en la alfabetización inicial; también se advierte una fuerte presencia de la temática de las nuevas tecnologías y educación sexual, con 22 y 9 propuestas, respectivamente. Temas tales como violencia, participación, cuidado del medio ambiente, derechos humanos, drogadicción, mediación escolar (17 propuestas).

Además de lo mencionado, siete IFD de la provincia llevan a cabo el Programa Nacional de Acompañamiento a Docentes Noveles.

Los *postítulos* son desarrollados en forma conjunta por la provincia y el Estado nacional. Se trata de los siguientes programas:

- Postítulo en Educación Rural
- Postítulo en Contexto de Encierro
- Diplomatura Superior en Pedagogía y Educación Social (a cargo de la DGES en articulación con el área de Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas del Ministerio de Educación de la Nación)
- Especialización en Educación y TIC

Existe también un postítulo en Mediación Escolar que se dicta en un ISFD y de orden provincial exclusivamente.

3.3. Universidades

Un documento de la UNNE[23] señala el compromiso del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades con el desarrollo de la formación docente de posgrado de la universidad y de la región. En este sentido, la UNNE ofrece actualmente especializaciones y ciclos de

[23] Presentación de la especialización en Docencia Universitaria de la UNNE, Documento "ANEXO", disponible en línea: <http://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializacion/plan173 11.pdf>.

licenciatura destinados a egresados de carreras de no menos de cuatro años de duración, y algunas de ellas exigen, además, titulación docente. Entre sus objetivos se menciona: "Especializar docentes para formar y preparar nuevos recursos humanos en el área" (especialización en Historia).

- *Especialización en análisis de la educación, sus organizaciones y sus prácticas,* con una duración de 464 horas reloj y modalidad presencial.
- *Especialización en Historia Regional:* duración de 490 horas distribuidas en 17 meses, más tres meses para la elaboración de la tesis.
- *Especialización en didáctica y curriculum:* de modalidad presencial, tiene una carga horaria de 360 hs.

Los ciclos de licenciatura se destinan a atender la demanda académica generada por docentes egresados de institutos superiores no universitarios y de universidades con título de pregrado.

- Licenciatura en Geografía: de modalidad semipresencial, tiene una duración de 1.100 horas reloj distribuidas en dos años (cuatro cuatrimestres).
- Licenciatura en Historia: de modalidad semipresencial y duración de dos años (cuatro cuatrimestres) y la tesina.

Cabe destacar que la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay[24] desarrolla el programa "Itinerarios de Formación Docente: Actualización y Desarrollo Profesional", con tres propuestas: "La formación de los docentes del Siglo XXI. Competencias y desafíos"; "Gestión educativa institucional. Competencias para la profesionalización" y "El aprendizaje, la enseñanza y su práctica". Se trata de un curso dirigido a docentes y equipos de conducción, profesionales y no docentes de áreas afines de los distintos niveles del sistema educativo, que se ofrece en la escuela cabecera de cada departamento de la provincia.

En Córdoba en el documento de la Red Provincial, se relevan 13 propuestas (fundamentalmente cursos, ya referidos entre las temáticas de propuestas ofrecidas por la RED) ofrecidas por las universidades de la provincia, 11 de la UNC y dos de la Universidad Católica de Córdoba. Se trata de cursos presenciales o semipresenciales, la mayoría de unas 25 horas de duración. Por ejemplo, la Facultad de Psicología de la UNC ofrece dos cursos sobre educación sexual y uno sobre subjetividad. Se trata de disertaciones a cargo de especialistas. Son ofertas aranceladas.

Sin embargo, por fuera de estas acciones ofrecidas por la Red Provincial, las universidades de la provincia ofrecen otras propuestas de formación.

---

24 Esta oferta figura en los documentos aportados por la DGS provincial, entre los proyectos arancelados.

En el caso de la UNC se trata de programas de actualización y especializaciones superiores (carreras).

Programas de actualización

- Postítulo en Educación Musical, de 300 horas, para docentes de educación musical. *Especializaciones Superiores* (11): Facultad de Filosofía y Humanidades
- Programa de Postitulación en Gestión Escolar: Desafíos y Alternativas. Tiene una duración de 400 horas y está destinada a profesores del nivel inicial, primario, secundario, egresados de carreras profesionales universitarias y/o terciarias (de no menos de cuatro años de duración) que desarrollen tareas docentes en instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema; también, a vicedirectores, directores, supervisores o aspirantes a cargos directivos del sistema educativo.
- Programa de Postitulación en Enseñanza de las Disciplinas Escolares, de 400 horas. Destinatarios: profesores egresados de carreras de formación docente de nivel terciario o universitario, para la docencia en el nivel inicial y/o primario, como también profesores que se desempeñen en la formación de docentes para dichos niveles.
- Enseñanza de las Ciencias Sociales, con menciones. Se orienta a egresados universitarios con título de profesor o licenciado, o profesores de carreras de cuatro años de duración de Institutos de Formación Docente, en las áreas de Historia, Geografía, Filosofía, Educación, Abogacía, Comunicación Social, o equivalentes.
- Asesoramiento y Gestión Pedagógica: para egresados universitarios de Pedagogía, Ciencias de la Educación y carreras equivalentes.
- Enseñanza de la Lengua y Literatura: para egresados con título de profesor o licenciado de las carreras de Letras, Ciencias de la Educación o equivalentes, y egresados con título de profesor de Lengua y/o Literatura de carreras de cuatro años de duración de Institutos de Formación Docente.
- Sociopsicogénesis del Entendimiento Escolar: destinada a quienes hayan egresado de una carrera universitaria de grado o de carreras de nivel superior no universitario de cuatro años de duración como mínimo. Específicamente la carrera está orientada a profesionales con formación de grado en *Psicopedagogía, Ciencias de la Educación y Psicología.*
- Pedagogía de la formación: busca replantear el trabajo de enseñar, el lugar de la escuela hoy y los sujetos de la formación. Destinada a directivos y docentes dedicados a la formación de formadores. Tiene una duración de 18 meses.

Facultad de Lenguas

- Especialización en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura: se orienta a docentes en ejercicio en los diferentes niveles del sistema

educativo y campos disciplinares de la educación formal, y/o docentes que emplean procesos de lectura y escritura en espacios de educación no formal, que acrediten título universitario de grado o de nivel superior no universitario (Ley N.º 25754, art. 39 bis y Resol. HCS 279/04 de la UNC). También, a profesionales y/o docentes interesados en la reflexión sobre el lenguaje, la lectura y la escritura que tengan el objetivo de diseñar e implementar proyectos de variada índole.

- Programa de especialización en traducción: destinada a egresados de carreras de grado de traductor de inglés, francés, italiano o alemán, o de institutos de nivel superior no universitario de cuatro años de duración como mínimo.

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

- Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales y la Tecnología: se dirige a egresados de carreras universitarias de pregrado y/o grado y de carreras terciarias, tanto del ámbito de las ciencias experimentales como de la tecnología, que aspiren a obtener capacitación, competencia y especialización en el área de la enseñanza.

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales,
Escuela de Ciencias de la Información

- Especialización en Comunicación Pública de la Ciencia y Periodismo Científico: orientada a egresados de carreras de grado o terciarios de al menos cuatro años de duración, comunicadores sociales con interés en la divulgación científica, científicos, investigadores con experiencia o deseos de incursionar en divulgación, docentes de las áreas de ciencia.

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto ofrece formación docente para profesionales. Especialización en Estudios Culturales de Prácticas e Identidades en Contextos de Globalización. Esta especialización ofrece una preparación de posgrado a la comunidad académica en general, a graduados, docentes y profesionales de carreras humanísticas y no humanísticas, cuyo interés y desempeño profesional están ligados a la educación (formal e informal), a la comunicación, a la crítica de la cultura y a las políticas culturales.

Por su parte, la Universidad Católica de Córdoba ofrece carreras de articulación para docentes y profesionales con título previo.

Facultad de Educación

- Licenciatura en Ciencias de la Educación, de tres años de duración, destinada a profesores de nivel primario e inicial.
- Licenciatura en Ciencias de la Educación (con especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa), de dos años de duración, destinada a profesores de carreras no inferiores a cuatro años de duración.

- Licenciatura en Gestión de la Educación Especial, de dos años de duración, para profesores de Educación Especial en sus diferentes orientaciones.

Por otra parte, en la misma facultad se ofrece un curso extracurricular de actualización, "Abordaje multidimensional de las adicciones", orientado a profesionales del área de salud y las ciencias sociales, docentes, u otros con campo laboral afín a la temática, y la posibilidad de asistir a cátedras abiertas de las diversas carreras de articulación, que se encuentran abiertas al público.

En cuanto a la Universidad de Villa María, ofrece también carreras de articulación con el nivel superior no universitario, de dos años de duración:

- Licenciatura en Ciencias de la Educación
- Licenciatura en Educación Física (un año y medio de duración)
- Licenciatura en Psicopedagogía
- Licenciatura en Gestión Educativa

Además, se realizan *cursos, jornadas y congresos.* Por ejemplo, el congreso internacional "La infancia en perspectiva. Múltiples miradas sobre las nuevas culturas del aprendizaje y el desarrollo de la infancia", o las jornadas internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas", destinadas a docentes de nivel terciario y superior, universitarios, formador de formadores, estudiantes y egresados de carreras de formación docente, profesionales dedicados a la enseñanza, y alumnos avanzados de nivel superior.

Del análisis precedente se desprende que las universidades seleccionadas para este estudio ofrecen fundamentalmente especializaciones (ofertas de posgrado) y ciclos de licenciatura (ofertas que dan títulos de grado universitario a profesionales que no los tienen). La mayoría requiere títulos de carreras de cuatro años de duración, algunas exigen además titulaciones docentes y otras solo títulos terciarios como las licenciaturas en Educación. Ambos tipos de propuestas tienen una duración que va desde un año y medio a los dos años.

- En UNNE: especializaciones y ciclos de licenciatura en la Facultad de Humanidades.
- En UNC: fundamentalmente especializaciones en la enseñanza de las disciplinas asociadas a las distintas facultades que las dictan y en gestión.
- En Río Cuarto: se ofrece formación docente para profesionales que no la tienen y especialización en Estudios Culturales.
- En la Universidad Católica: ciclos de licenciatura en Ciencias de la Educación, Planificación y Administración y Gestión y Educación Especial.

- En Villa María: ciclos de licenciatura en Educación, Gestión, Educación Física y Psicopedagogía.

Anexos

Oferta de formación docente continua. Sistematización por temas

Provincia de Corrientes

Oferta de la DGES de Corrientes

Categoría: disciplina y sus enseñanzas, 53 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Guaraní elemental
- Quinto encuentro de discusión de arqueología del nordeste argentino
- Gramática elemental de la lengua guaraní
- Cátedra nacional de Ciencias Sociales y su Enseñanza III
- Reflexionemos juntos sobre nuestras propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales
- Taller de reflexión acerca de las prácticas de escritura en el aula
- Desarrollo profesional de alfabetización en lengua
- Ciclo de formación de acompañantes didácticos para la enseñanza de las áreas Matemática y Ciencias Naturales en el nivel primario
- Especial: vida de San Martín
- Plan "Matemática para todos". Enseñanza de la matemática en el segundo ciclo de la escuela primaria
- La escuela como comunidad de lectores
- Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de las Ciencias Naturales
- La alfabetización inicial y su enseñanza
- Procesos de lectura y escritura en el día a día en las aulas
- El cálculo en la escuela, propuestas con sentido
- Estética e historia del arte. El desvanecimiento del observador o la ficción del objeto
- Una partitura para entender las bases neurobiológicas de la educación y no perder la cabeza en el intento.
- Segundo congreso de Ciencia, Tecnología y Educación. Bases didácticas de las artes visuales, su aplicación en el método docente y en la educación artística
- NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
- El voleibol en el ámbito formal y no formal: iniciación y desarrollo
- Avances de la neurociencias en educación. Lóbulo frontal: lo que nos hace humanos
- Mesa redonda sobre literatura argentina. Noé Jitrik junto a tres generaciones de profesores del Instituto Alberti en su cincuentenario

- Seminario: la Argentina en el escenario internacional
- El fútbol de la escuela al club: enseñanza y desarrollo
- Más allá de la fichita para pegar en el cuaderno de deberes. Análisis y producción de actividades para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura
- Taller de resolución de problemas
- Taller de geometría
- Taller: haciendo geometría con geogebra
- La guerra del Paraguay: un desafío para el aula
- Taller. Lectura-escritura y comprensión de textos de estudio en el
- Nivel secundario
- Filosofía para niños
- La enseñanza de la geometría en el nivel primario
- El handball en la secundaria orientada
- Taller de reflexión teórico-práctico sobre la estructura dramática
- Taller de comprensión lectora
- Apoyo a las trayectorias en historia argentina y latinoamericana
- Taller de dramatización: cuerpo y literatura
- Matemática recreativa
- Repartiendo partes
- La enseñanza de las Ciencias Naturales para los más pequeños/jardines en feria
- El modelo por indagación para el fortalecimiento de las ciencias e la escuela
- Ciencias Naturales en nivel inicial
- Acompañando las trayectorias escolares desde la alfabetización inicial
- Educación primaria, biofábrica de conocimientos
- Ciencias Naturales en educación primaria
- Alfabetización inicial
- Simposio de actualización docente para profesores de inglés de nivel primario y medio “Lengua cultura extranjera en la nueva escuela”
- Enseñar y aprender Lengua en la escuela primaria
- Los lenguajes artísticos desde la educación inicial: expresión corporal
- La planificación didáctica en el nivel inicial. Propuestas de alfabetización inicial
- Hacia la conformación de una comunidad de lectores en EPJA
- El uso del laboratorio en la escuela rural secundaria

Categoría: TIC, tecnologías digitales, nuevos entornos de aprendizaje, 22 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Descubriendo una herramienta tecnológica: el geogebra.
- Taller: una forma de ver a nuestra PC: desde su interior

- TIC y discapacidad en escuelas de educación especial y en escuelas secundarias
- Taller de aulas virtuales
- Software libre en la educación
- Cuestiones procedimentales y técnicas del Modelo 1 a 1
- Publicaciones educativas en la web 2.0
- Mediación didáctica en contexto tecnológico
- Las redes sociales, posibilidad didáctica y pedagógica. Facebook
- Las Ciencias Sociales y los recursos informáticos
- El uso de las TIC en el aula
- Operador de PC
- Curso básico: aproximándonos al mundo digital en un modelo 1 a 1
- Docencia y TIC con software libre
- Conectivismo. El proceso de enseñanza aprendizaje en la era digital
- Administración de aulas virtuales
- Los recursos TIC en la educación superior
- Inclusión de las nuevas tecnologías en los ámbitos educativos y laborales
- Entornos multimediales infancias y escuelas
- Educación móvil. El celular como herramienta didáctica
- La cultura hacker como metodología didáctica en las aulas
- En Linux Huayra, el sistema operativo de conectar igualdad

Categoría: problemas actuales y socioculturales de la educación; 4 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Globalización y violencia de género
- Interculturalidad y lenguajes extranjeros. El milagro de la comunicación
- Nuevas infancias y nuevas juventudes
- Gramática pedagógica actual para la escuela primaria

Categoría: temas de planificación y gestión educativa, 5 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Análisis del régimen de licencias, permisos y justificación de inasistencias del personal docente
- Dimensión normativa de la gestión docente
- Itinerario II: gestión educativa institucional. Competencias para la profesionalización
- Articular una cuestión de organización: articulación interniveles
- Procedimiento administrativo de los recursos

Categoría: educación sexual, 5 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Primer curso para la prevención de la niñez en riesgo, abuso sexual infantil, formación de preventores del abuso sexual infantil: "Todos contra el abuso infantil"
- Réplica: educación sexual integral, un desafío de hoy
- ¿De qué hablamos cuando decimos educación sexual integral?
- Educación sexual en primaria
- Educación sexual integral en nivel inicial
- Taller ESI para docentes
- Seminario virtual de ESI
- El desafío de enseñar ESI en la escuela primaria

Categoría: temas transversales (salud y adolescencia; conflictos, violencia, convivencia y mediación escolar; derechos humanos y ciudadanía; cuidado del medio ambiente; actividades con la comunidad), 23 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Estrategias de prevención y mitigación del consumo de drogas en el contexto escolar
- Violencia escolar: uniendo lazos por la no violencia
- Programa Provincial de Educación y Comunicación 2013: Red Donar 2013 Ciudadanía Solidaria y Donación de Órganos y Tejidos con Énfasis en Educación Inclusiva Digital; las Jornadas de Capacitación y Actualización Docente Red Donar 2013 Ciudadanía Solidaria y Donación de Órganos y Tejidos con Énfasis en Educación Inclusiva Digital y el Curso Virtual de Capacitación y Actualización Docente, Red Donar 2013 Ciudadanía Solidaria y Donación de Órganos y Tejidos con Énfasis en Educación Inclusiva Digital
- Participación ciudadana y compromiso en espacios educativos
- Seminario de formación en mediación escolar entre pares alumnos y herramientas comunicacionales.
- No naturalicemos la violencia... liberándonos de lo obvio
- Juntos por una boca sana y un niño feliz
- Ciclo de capacitación forestal. Dividido en cuatro seminarios: 1er seminario: Secado, tratamiento térmico y uniformización del color de la madera; 2do seminario: Durabilidad, degradación e impregnación de la madera con productos preservantes, ignífugos y endurecedores; 3er seminario: Industria del aserrado de la madera"; 4to seminario: Formación empresarial y formulación de proyectos de negocios técnicamente correctos
- Nivel inicial: un portal para la conciencia ecológica
- Prevención del uso indebido de sustancias
- Vinculándonos con nuestros aportes curriculares a la comunidad educativa de la región: "El IFD Frechou en acción"
- Participar es la tarea

- Plantando conciencia
- Descruzando los brazos: comunidad en redes y acción
- Jornada Día de los Jardines de Infantes
- Jornada de Capacitación Docente en Técnicas de Primeros Auxilios. Nivel I, Nivel II, Nivel III y Nivel IV
- Los derechos humanos y las políticas de inclusión a partir del reconocimiento del otro como sujeto de derecho
- Programa de formación de docentes líderes
- Adicciones, publicidad y medios de comunicación: una mirada transversal
- Parlamento Juvenil del Mercosur: un espacio para la construcción de ciudadanía en la escuela, 2da cohorte
- Nuevo paradigma: violencia escolar
- Charla sobre puericultura en el niño
- Nacer, criar y crecer. Tres operaciones para introducir a los niños en el mundo

Categoría: investigación y análisis de las prácticas pedagógicas, 10 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Herramientas conceptuales para el análisis de las prácticas
- Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente
- Rol docente
- Trabajo docente, perspectiva de género y educación
- Prácticas pedagógicas interpelada
- Las prácticas docentes
- Seminario "El aula del profesorado con otros formatos pedagógicos"
- Desarrollo profesional del docente que se inicia: "Acompañando el cambio"
- El rol del coformador: territorio compartido entre la conservación y la renovación en el campo profesional
- Foro de experiencias áulicas

Categoría: otros temas educativos y pedagógicos (didáctica general, evaluación, problemas de aprendizaje, etc.); 29 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Los procesos de integración escolar: algunas claves
- El juego: ¿contenido o estrategia?
- El juego. Lo serio y lo lúdico
- Clases de apoyo
- La escuela: abordaje de las alteraciones sociales que la atraviesan desde una perspectiva institucional
- Itinerario III: el aprendizaje, la enseñanza y su práctica
- Aprendizaje motriz

- Atención de las necesidades educativas especiales. Estrategias de ayuda para el docente
- Relaciones vinculares en el encuentro con los otros, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Las trayectorias discontinuas: inclusión y aprendizaje significativo
- Lengua de señas: una herramienta para la comunicación
- Integración escolar. Una intervención desde lo posible
- La importancia de la elección de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje: un acercamiento a la escuela primaria
- Pensar en la escuela: la inclusión en las transformaciones entre la enseñanza
- Grupo y juego en el nivel inicial
- ¿Enseñar o facilitar? Dos modelos de docencia
- El teatro como herramienta pedagógica
- Trastornos del aprendizaje en el aula
- Algunos *tips* para abordar la práctica docente en el nivel inicial
- El trabajo áulico en educación de jóvenes y adultos
- El pluriaño en la escuela rural secundaria
- La planificación de la enseñanza en la modalidad técnico-profesional
- El adolescente y adulto como sujeto educando
- Educación y políticas de la diferencia
- Segundo taller: iguales en la diversidad
- Aula flexible: adaptar la escuela a los contextos. Transformaciones entre la enseñanza y la inclusión
- Pensar la escuela: la inclusión en las transformaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Segundo taller: iguales en la diversidad
- Pensar en la escuela: la inclusión en las transformaciones entre la enseñanza y el aprendizaje
- Primer taller: el dilema de las diferencias. La inclusión educativa

Provincia de Córdoba

Oferta 2012-2013 aprobada por la Red Provincial de Formación Docente Continua

Tema: problemas actuales y socioculturales de la educación, 6 propuestas

Incluye títulos tales como:

- Problemáticas de nivel inicial
- La escuela en contextos de cambio. Una revisión crítica sobre lo institucional
- Figuraciones de la subjetividad contemporánea
- Identidad y convivencia
- La restitución de lo político en el campo de la educación
- Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares

Tema: las disciplinas y su enseñanza, 10 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Una propuesta para enseñar geometría, que permita reconstruir sus conceptos y resolver problemas
- Orientaciones para la fundamentación y enseñanza de la problemática ética actual
- Lectura y escritura literaria en la escuela
- Lectura y escritura: dos prácticas posibles
- Literatura infantil en la escuela: formación de mediadores (por el placer de leer)
- Animación a la lectura en la sala inicial y primaria
- Didáctica de la lectura y la escritura para nivel secundario
- Contar cuentos en la escuela
- Fracaso escolar: escritura, lectura y aprendizaje
- ¿Cómo abordar la enseñanza de las ciencias sociales desde el planteo de situaciones problemáticas?

Tema: educación sexual, 7 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Sexualidad, educación y perspectiva de género. La educación sexual en estos días
- Embarazo y maternidad adolescente
- Perspectiva de género y derechos humanos en primeras infancias. Intervenciones
- ESI, embarazo adolescente, ¿decisión o accidente?
- Educación sexual integral en la escuela desde una perspectiva de género: abordajes pedagógicos, didácticos para su implementación
- Educación sexual integral, aplicación de nuevas tecnologías
- Educación sexual integral: selección de recursos para su tratamiento

Tema: TIC, tecnologías digitales, nuevos entornos de aprendizaje, 4 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Palabras con imágenes, imágenes con palabras. Las narrativas de los nuevos medios aplicados en el aula
- Las ciencias sociales en la era digital
- Actualización y competencias hacer(se) la película: una propuesta de taller de producción audiovisual en el aula
- La inclusión de software libre y comercial en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Tema: planificación y gestión educativa, 6 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Conocer y gestionar la escuela. La gestión directiva como factor de mejora
- Gestión institucional
- Plan de contingencia y evacuación en la comunidad educativa
- Secretariado para nivel medio
- Actualización pedagógica para el nuevo rol del preceptor
- El preceptor función pedagógica y construcción de su rol

Tema: planificación y gestión educativa, 6 propuestas
Incluye títulos tales como:

- Prevención de adicciones
- Educación emocional: un enfoque práctico centrado en resultados concretos en el manejo emocional docente y de sus educandos
- Tercer seminario. Promoción de la resiliencia en la escuela. Cómo cuidar al docente que cuida
- Miradas innovadoras para la concreción de propuestas de educación ambiental
- Los ecosistemas de Córdoba y sus problemáticas ambientales
- Ciudadanía y participación: su enseñanza
- Derechos humanos y ciudadanía
- La escuela como espacio de prevención y abordaje de modelos culturales violentos
- Maltrato infantil. Herramientas para su detección, derivación y prevención en los espacios educativos
- Identidad a través del lenguaje teatral
- El apoyo escolar en la actualidad, problemáticas y desafíos
- Técnicas de aprendizaje visual para el logro de un aprendizaje significativo
- Motivarte. Técnicas de motivación artísticas para uso en el aula
- El taller de escritura como estrategia de aprendizaje
- “Capacitación en LSA, lengua de señas argentinas”
- ¿Adecuaciones curriculares o diferenciar la enseñanza? Estrategias para la integración e inclusión escolar
- La lengua de señas, un idioma para aprender y respetar. Primer nivel

La formación docente inicial y continua en Brasil
Informe final

Paulo Henrique Arcas

1. La formación docente en el sistema educativo brasileño

El sistema educativo brasileño está regulado por la Ley Federal de Educación de Brasil (Ley N.° 9394) promulgada en el año 1996. Esta ley, llamada Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), define la estructura y organiza todos los aspectos de la educación básica (educación infantil, primaria y secundaria) y educación superior (licenciaturas, profesorados, posgrados) en Brasil, incluida la formación docente. Define también los principios y las finalidades de la educación nacional (título II, arts. 2° y 3°).

Define la educación como *deber de la familia y del Estado, que debe inspirarse en los principios de libertad e ideales de solidaridad humana.* Sus finalidades son: el desarrollo pleno del educando, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo. La enseñanza debe desarrollarse según los siguientes principios (art. 3°, título II):

- Igualdad de condiciones para acceder y permanecer en la escuela;
- Libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura,
- Pluralidad de ideas y concepciones pedagógicas;
- Respeto a la libertad y aprecio a la tolerancia;
- Coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza;
- Gratuidad de la educación pública en establecimientos oficiales;
- Valorización del profesional de la educación escolar;
- Gestión democrática de la educación pública;
- Garantía de la calidad;
- Valorización de la experiencia extraescolar;
- Vinculación entre la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales.

La LDB aborda también el derecho a la educación y el deber de educar (título III). Por su relevancia, se transcriben a continuación los artículos 4° y 5°, que tratan de estos asuntos:

> Art. 4°. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> 1. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> 2. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> 3. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

> 4. Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
> 5. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> 6. Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> 7. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
> 8. Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
> 9. Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
> 10. Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei n° 11.700, de 2008).
>
> Art. 5°. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

La LDB reglamenta también la formación de docentes para actuar en la educación básica (educación infantil, primaria y secundaria; arts. 61 y 62). Define a los docentes como profesionales formados en nivel secundario o superior para actuar en la docencia en la educación infantil, primaria y secundaria (art. 61, ítem I).

La formación docente para la educación básica se imparte en "nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (art. 62).

A pesar de la larga discusión hecha durante la elaboración de la LDB y que continua actualmente en debate, todavía está permitida la formación de docentes para la educación infantil y primaria en el nivel secundario. Una de las dificultades encontradas para elevar el nivel de la formación está relacionada a poca oferta de formación en universidades públicas y el costo de las cursadas en las universidades privadas, haciendo con que muchos estudiantes no puedan estudiar. En los últimos años, los gobiernos han ampliado la oferta en las universidades públicas y hay muchos programas de becas[1] para que los estudiantes puedan mantenerse en las universidades privadas.

---

[1] Un ejemplo de política de becas es el Programa Universidad para Todos (PROUNI) del Ministerio de Educación de Brasil. Por este programa, el gobierno ofrece becas integrales

La formación debe desarrollarse teniendo en cuenta:

- Las especificidades del ejercicio de las actividades docentes y los objetivos de las diferentes etapas (educación infantil, primaria y secundaria) y modalidades (educación especial; educación de jóvenes y adultos; educación profesional y tecnológica; educación indígena y educación a distancia) de la educación básica.
- La solidez de la formación básica, que propicie el conocimiento de los fundamentos científicos y sociales de sus competencias laborales.
- La asociación entre teorías y prácticas, a partir de las residencias pedagógicas y la capacitación en servicio.
- El aprovechamiento de la formación y experiencias anteriores, en instituciones de enseñanza y en otras actividades.

1.1. Organización y estructura de la educación en Brasil

El sistema educativo nacional se organiza de forma sistémica, a través de "sistemas de enseñanza" que reflejan la organización federativa del país (art. 211 de la Constitución Federal de 1998 y art. 8° de la Ley N.º 9394/96 LDB). Comprende los sistemas federal, estadual y del Distrito Federal y municipal.

La Constitución Federal y la LDB establecen las responsabilidades por la oferta de la educación escolar entre los ámbitos federados de la siguiente manera:

- La Nación es responsable de la oferta de las instituciones federales de enseñanza; tiene función redistributiva y suplementaria. Debe coordinar la política nacional de educación; garantizar la oferta de oportunidades educacionales y fijar el padrón mínimo de la calidad educativa, a través de asistencia técnica y financiera a los estados, al Distrito Federal y a los municipios, articulando los diferentes niveles y sistemas.
- Los estados son responsables de la Enseñanza Fundamental (primaria) y la Enseñanza Media (secundaria); los municipios son responsables de la Enseñanza Fundamental (responsabilidad compartida con los estados y municipios) y la Educación Infantil (guarderías y preescolar).

En términos de estructura, la educación en Brasil se organiza en dos niveles o grados: Educación Básica y Enseñanza Superior.

La Educación Básica se divide en tres etapas:

---

o parciales (el 50%) en instituciones de enseñanza superior privadas en cursos de licenciatura y profesorado. El principal criterio para tener derecho a la beca es la renta familiar. Los docentes de la red pública de la planta permanente y que no tienen formación a nivel superior, pueden concurrir a la beca sin necesidad de comprobar renta. Para saber más: <http://siteprouni.mec.gov.br/>.

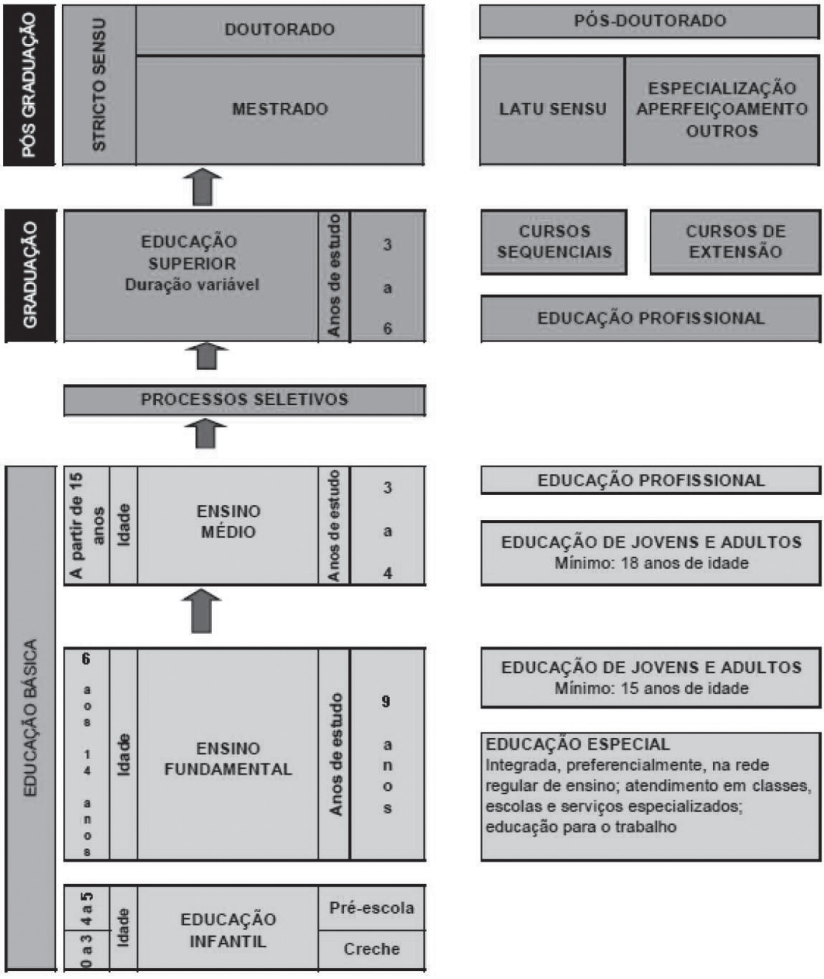
- Educación infantil: primera etapa de la educación, destinada a los niños de 0 a 3 años y preescolar reservada a los niños de 4 a 5 años y 11 meses. Si bien esta etapa no es obligatoria, es un derecho que el Estado tiene el deber de atender. En 2013, la Ley 12796 torna obligatoria la educación preescolar para los niños de 4 a 5 años y 11 meses y el Estado tiene hasta 2016 para garantizar la oferta para todos.
- Enseñanza Fundamental: es obligatoria, tiene duración mínima de 9 años y comprende dos etapas: los años iniciales (del primer al quinto año) y los años finales (del sexto al noveno año).
- Enseñanza Media: es la última etapa de la Educación Básica y tiene una duración mínima de tres años. Puede ser: académica, integrada a la educación profesional o normal/magisterio (destinada a la formación de maestros en la secundaria para actuar en Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental).

La Enseñanza Superior se divide en:

- Grado *(Graduação):* incluye un proceso selectivo de admisión de los estudiantes. Puede ser licenciatura *(bacharelado),* profesorado (licenciatura) o tecnológico (formación profesional).
- Posgrado *(Pós-Graduação):* maestría, doctorado y especialización.

El sistema educativo comprende también modalidades de la enseñanza: educación especial; educación de jóvenes y adultos; educación profesional y tecnológica; educación indígena y educación a distancia.

El siguiente esquema permite visualizar la organización en niveles y modalidades de enseñanza que estructuran la educación:



Algunos aspectos de la organización y estructura de la educación brasileña están relacionados con el llamado "régimen de colaboración",[2] que determina una articulación entre los municipios, los estados y la Nación, objetivando con el propósito de garantizar el derecho de la educación básica

[2] El "régimen de colaboración" entre las esferas administrativas del país (previsto en el art. 211 de la Constitución Federal) establece que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Por tanto: "Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório".

a todos los ciudadanos. Para ello los municipios, estados y la Nación han desarrollado políticas conjuntas, que incluyen la formación docente.

Las esferas del poder público actúan conjuntamente en colaboración. Aunque tengan autonomía dentro de sus respectivas esferas federativas, son interdependientes y deben cooperar entre sí, de modo de garantizar la universalización de la enseñanza obligatoria.

2. La política de formación docente en Brasil

La formación docente está directamente relacionada con la organización de la educación en niveles y modalidades de enseñanza. La responsabilidad por la oferta de formación docente inicial en el caso de Brasil es del gobierno federal y de los gobiernos estaduales, que deben ofrecer y regular las carreras superiores en universidades públicas y regularlas en las universidades privadas. Algunos municipios poseen universidades municipales, pero esto es muy poco frecuente en el país.

A partir de la LDB y del desarrollo de la política nacional de educación, se hizo un conjunto de leyes, normas y planes que de modo directo o indirecto influyen en la formación docente inicial y continua.

La Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica fue impulsada por los siguientes planes:

- Plan Nacional de Educación (PNE): en discusión en el Congreso Nacional, tendrá vigencia hasta 2020.[3]
- Planes de desarrollo de la política educativa: Plan Compromiso Todos por la Educación, Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) y Plan de Acciones Articuladas (PAR): apuntan a garantizar/efectivizar el régimen de colaboración en las políticas educativas, inclusive en las políticas de formación docente.

2.1. Los cambios en la LDB y los planes nacionales que determinan los rumbos de las políticas de formación docente

La LDB ha sufrido diversos ajustes y reformulaciones en materia de formación docente (Ley N.º 12056 de 2009, y Ley N.° 12796 de 2013). Un debate importante estuvo relacionado con la formación inicial de los maestros, pues antes de la LDB estos profesionales eran formados en la secundaria o

[3] El Plan Nacional de Educación (PNE) fue desarrollado a partir de las discusiones que ocurrieron en 2009 y 2010 en las conferencias de educación realizadas en los municipios y estados y en la Conferencia Nacional de Educación (CONAE) que reunió los debates y propuestas de todo el país, resultando en un documento base del PNE que estaba en discusión en el Congreso Nacional cuando se realizó este estudio y que fue aprobado el 25 de junio de 2014, Ley 13.005.

nivel medio. La LDB preveía, inicialmente, que después de una década de su promulgación la formación de docentes para todos los niveles debería tener lugar en la educación superior.

Sin embargo, considerando las necesidades de docentes y las dificultades para promover la formación en el nivel superior, la ley mantiene la posibilitad de que solamente los maestros sean formados en cursos secundarios de magisterio. Como determina el artículo 62 de la ley:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei n° 12.796, de 2013).

La Ley N.º 12056, de 2009, agregó aspectos importantes vinculados con la formación inicial, continua y la capacitación de los profesionales del magisterio. Los cambios introducidos por esta ley promovieron:

- El fortalecimiento del régimen de colaboración en relación con la oferta de formación inicial y continua.
- El uso de los recursos y las tecnologías de educación a distancia en la formación docente.
- El derecho de los profesionales de la educación a la formación continua.

Un documento importante que impacta en la política educativa de Brasil y en las de formación docente es el Plan Nacional de Educación (PNE). A partir de este plan, los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) desarrollan sus políticas educativas y de formación docente en consonancia con el Plan Nacional.

Actualmente existe un proyecto de ley para aprobar el Plan 2011-2020[4] que establece metas que deben ser logradas en diez años. Para la formación docente inicial y/o continua plantea las siguientes:

> Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
>
> Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação contínua em sua área de atuação.

---

[4] El Plan Nacional de Educación (PNE) fue aprobado el 25/06/2014 y su vigencia será de 10 años (2014-2024). En el Plan aprobado las metas 15 y 16 se mantuvieron y se hicieron cambios solamente en su redacción. El PNE puede consultarse en: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Estas dos metas se articulan en diversas estrategias para su logro. Tanto en las metas como en las estrategias, se pone en evidencia la necesidad de garantizar y fortalecer el régimen de colaboración. Como se mencionó en el apartado anterior, desde 2007 la política educativa intentaba garantizar y mejorar la colaboración entre todos los ámbitos de gobierno en relación con la formación docente inicial y continua.

El gobierno nacional, por el Decreto 6094/2007, implementó un conjunto de medidas cuyo propósito principal era la mejora de la calidad educativa. Las principales medidas fueron:

- Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación: propone mejorar y fortalecer el régimen de colaboración. Para ello se definieron 28 directrices para mejorar la educación nacional. La directriz 12 instituyó el programa en régimen de colaboración para la formación inicial y continua de profesionales de la educación.
- Plan de Desarrollo de la Educación (PDE): fue aprobado con el objetivo de mejorar la educación en el país, en todas sus etapas, en un plazo de 15 años. La prioridad del Plan es la Educación Básica. El PDE preveía varias acciones tendientes a identificar y solucionar los problemas de la educación brasileña en general, e incluía acciones específicas para aminorar los problemas sociales que inhiben la enseñanza y el aprendizaje con calidad. Las acciones son desarrolladas conjuntamente por la Nación, los estados y los municipios.
- Plan de Acciones Articuladas (PAR): es un conjunto articulado de acciones, apoyado técnica y/o financieramente por el Ministerio de Educación, que tiene el propósito de cumplir con las metas del Plan Compromiso Todos por la Educación, en concordancia con sus directrices. El PAR se caracteriza por ser un instrumento de planeamiento y gestión a través del cual los estados y municipios reciben apoyo del Ministerio de Educación para desarrollar políticas educativas en cuatro dimensiones; una de ellas es la formación de profesores y de profesionales del servicio y apoyo escolar.

Ejemplo de una de las medidas importantes vinculadas con la formación docente fue la creación del programa Universidad Abierta de Brasil (UAB).[5] El programa se propone capacitar profesores de la Educación Básica pública que aún no poseen título de profesorado, formar nuevos docentes y promover la formación continua, a través de un sistema nacional de educación superior a distancia.

Los principios de la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica son:

---

[5] La Universidad Abierta del Brasil (UAB) fue creada por el Decreto 5800 del 8 de junio de 2006.

I. Ia formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
II. a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
III. a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
IV. a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
V. a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
VI. o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
VII. a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
VIII. a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação contínua, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
IX. a equidade no acesso à formação inicial e contínua, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
X. a articulação entre formação inicial e formação contínua, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
XI. a formação contínua entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e
XII. a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Por su parte, el Documento de la Conferencia Nacional de Educación (CONAE), base para la elaboración del Plan Nacional de Educación (PNE), indica la importancia de una política nacional de formación docente que promueva y articule de manera orgánica:

- Las acciones de las instituciones formadoras, de los sistemas de enseñanza y del Ministerio de Educación.
- Políticas específicas consistentes, coherentes y continuas de formación inicial y continua.
- La valoración de todos los profesionales que actúan en la educación a través de salarios dignos, condiciones de trabajo y carrera.

3. La responsabilidad y oferta de formación docente inicial y continua

La oferta de formación docente inicial y continua para la Educación Básica debe tener lugar en la *educación superior* (LDB, art. 62). A pesar de que la ley acepta como formación mínima para los profesores que actúan en la educación infantil y la enseñanza fundamental (años iniciales) el curso normal o el magisterio de nivel secundario, la oferta en este nivel está disminuyendo progresivamente, mientras que aumenta la de formación superior. El cuadro siguiente muestra la oferta de formación docente en el nivel medio.

Oferta de formación docente inicial nivel medio[6]
Cantidad de escuelas y matrícula

Dependencia administrativa		Escuelas	Matrícula
Pública	Estadual	1.010	118.133
	Municipal	74	10.807
	Total	1.084	128.940
Privada		92	4.626
Total		1.176	133.566

Fuente: Censo Escolar MEC/Inep 2012

[6] La mayoría de las escuelas que ofrecen formación docente en nivel medio son estaduales, como se puede ver en el cuadro, y se concentran en tres regiones del país: nordeste (413), sudeste (395) y sur (335). En las regiones algunos estados concentran un mayor número de escuelas. Como ejemplo tomamos la región sudeste, con mayor población del país. Los estados de Minas Gerais (270) y Río de Janeiro (118) concentran casi todas las escuelas, San Pablo posee solo siete escuelas, ninguna estadual, y Espirito Santo, ninguna. Como la LDB no prohíbe la formación de docentes en nivel medio, cada estado, de acuerdo con su realidad, mantiene o no la formación en este nivel. Sin embargo, la cantidad de escuelas y matrículas muestra la necesidad de crear más cursos superiores.

Las instituciones de educación superior deberán ofrecer (LDB, art. 63):

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado á formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar á educação básica;
III. programas de educação contínua para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Las instituciones de educación superior pueden ser públicas (federales, estatales y municipales) o privadas. La mayoría de las instituciones públicas son federales o estatales. La mayor cantidad de instituciones que ofrecen formación docente en el país son públicas, pero las instituciones privadas superan las públicas en término de la cantidad de matrícula, como se puede observar en el siguiente cuadro.

Profesorado. Cantidad de cursos y matrícula

Dependencia administrativa		**Cursos**	**Matrícula**
Pública	Federal	2.087	309.185
	Estadual	1.714	254.094
	Municipal	264	25.050
	Total	4.065	588.329
Privada		3.846	768.000
Total		7.911	1.356.329

Fuente: Sinopsis de la Educación Superior MEC/lnep 2011

Por el régimen de colaboración y por la Política Nacional de Formación de Profesionales de la Educación Básica (Decreto 6755/2009) antes mencionados, si bien la formación inicial y continua ocurre en las instituciones de educación superior, los tres niveles de gobierno están articulados para fomentar y desarrollar políticas, programas y proyectos de formación docente inicial y continua, que son implementados por las instituciones públicas federales o estaduales de educación superior.

Las secretarías estaduales y municipales de educación también promueven políticas, programas y proyectos de formación continua para los docentes que actúan en sus sistemas o redes de enseñanza.

El Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Ministerio de Educación son los responsables de definir las directrices generales que las instituciones de educación superior deben seguir para elaborar los proyectos pedagógicos para cada curso superior.

En 2002, fueron instituidas las *Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica* (Resolución CNE/CP N.° 1, del 18 de febrero de 2002). Estas directrices están enmarcadas en los Pareceres CNE/CP 9/2001 y 27/2001. En cumplimiento del art. 12 de la Resolución CNE/CP 1/2002, a través de la Resolución CNE/CP 2/2002, fueron instituidas la duración y carga horaria de los cursos de profesorado.

Después de instituir las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica, el CNE y el Ministerio de Educación empezaron a instituir directrices para cada uno de los cursos de grado (licenciatura y profesorado). En 2006, la Resolución CNE/CP N.° 1 instituye las *Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Grado en Pedagogía, profesorado,* basadas en el Parecer CNE/CP N.º 5/2005, incluyendo la enmienda rectificativa constante del Parecer CNE/CP N.º 3/2006. En función de estas directrices nacionales, *las instituciones* de educación superior deben "fijar los currículos de sus cursos y programas" (art. 53 de la LDB, ítem II), y elaborar los proyectos pedagógicos de los cursos que ofrecen.

4. Formación docente inicial. Nivel nacional

Tal como se señaló en el punto anterior, la formación inicial de docentes está *regulada* por las siguientes directrices curriculares nacionales y normativas, aprobadas entre los años 2001 y 2002:

- Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica (Resolución CNE/CP 1/2002; Pareceres CNE/CP 9/2001 y 27/2001).
- Resolución CNE/CP 2/2002 (establece duración y carga horaria de los cursos de profesorado).
- Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Grado en Pedagogía, profesorado (Resolución CNE/CP 1/2006, Pareceres CNE/CP 5/2005 y 3/2006).
- Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica (Resolución CNE/CP 1/2002 y Pareceres CNE/CP 9/2001 y 27/2001).

Fueron *elaboradas* desde el Ministro de Educación con la *participación* de representantes de las secretarías de Educación Fundamental, Educación Media y Tecnológica y Educación Superior, y las cámaras de Educación Básica y Educación Superior. El documento fue sometido a un amplio dispositivo de apreciación por la comunidad educativa de todo el país. Fueron aprobadas por el Consejo Pleno del Consejo Nacional de Educación.

Se basan en la Constitución de la República Federativa de Brasil, de 1988, art. 205; en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N.°

9394/96), arts. 3°, inciso VII, 9°, 13º, 43º, 61º, 62º, 64º, 65º y 67º; en el Plan Nacional de Educación (Ley N.º 10172/2001); en las normas instituidas en las Directrices Curriculares Nacionales para la educación infantil, para la enseñanza fundamental y para la enseñanza media y sus modalidades, y en las recomendaciones constantes de los parámetros y referencias curriculares para la educación básica elaborados por el Ministerio de Educación.

De este marco normativo se recupera y promueve: el *enfoque curricular por competencias* (que considera a los contenidos como fundamentos para la construcción de competencias y capacidades); la importancia del *profesor* en el proceso de aprendizaje del alumno y la *exigencia de formación de nivel superior* para los profesores de todas las etapas de enseñanza; *la flexibilidad, descentralización y autonomía de la escuela* asociados a la evaluación de resultados; la inclusión de la educación de jóvenes y adultos como modalidades de enseñanza fundamental y media; los cambios promovidos en función de las transformaciones de la sociedad, del mundo contemporáneo y el perfil de los alumnos que exigen de los *docentes nuevas capacidades y competencias;* los *fundamentos metodológicos* que presidirán la formación de profesionales de la educación, especialmente los profesores.

Pretenden contribuir a mejorar la educación básica y la *preparación de los docentes,* considerada inadecuada y con un formato predominantemente tradicional, que no contemplaba muchas de las características consideradas actualmente como inherentes a la actividad docente. Se identifica un abanico de *problemas* en los procesos de formación de los profesores, entre ellos: el aislamiento y distanciamiento de las instituciones de formación de profesores y los sistemas de enseñanza de la educación básica; la desconsideración de los conocimientos de los profesores en formación; el inadecuado tratamiento de los contenidos y de la investigación; la ausencia de *contenidos* relativos a las tecnologías de la información y de la comunicación; la falta de oportunidades para el desarrollo cultural; el restringido tratamiento de la actuación profesional y de la práctica; la desconsideración de las especificidades de los niveles y/o modalidades de enseñanza de la educación básica (como educación de jóvenes y adultos), así como aquellas propias de las etapas de educación básica y de las áreas de conocimiento que componen el cuadro curricular de la educación básica.

Se plantea por lo tanto la necesidad de una *revisión profunda de la formación docente.* A través de las directrices se pretende *presentar una base común de formación docente, que posibilite la revisión creativa de los modelos vigentes,* considerando las múltiples dimensiones que la atraviesan: las instituciones formadoras; los docentes formadores; los formatos de preparación y de los currículos; la docencia como base de formación, y la relación entre teoría y práctica; los recursos bibliográficos y tecnológicos en todas las instituciones y cursos de formación.

Las directrices exigen también la *definición de currículos propios para el profesorado* (licenciaturas), garantizando que poseen terminalidad propia en relación con las licenciaturas *(bacharelado)*. En este sentido, se propone también superar la tradicional fragmentación entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares, así como el desafío de hacer de la formación de los profesores una formación profesional de alto nivel.

Estas directrices nacionales ofrecen *principios orientadores* amplios *y directrices* para una política de formación de profesores, para su organización en el tiempo y en el espacio y para la estructuración de los cursos. Incluyen la discusión de las *competencias* y áreas de desarrollo profesional que se espera promover en la formación y sugerencias para desarrollar cambios. Estos deberán ser "observados en la *organización institucional y curricular* de cada establecimiento de enseñanza y aplicados a todas las etapas y modalidades de la educación básica" (Resolución CNE/CP N° 1, 18/02/2002, art. 1°). Deberán *aplicarse* en todos los cursos de formación de profesores para nivel superior, cualquiera sea su locus institucional, áreas de conocimiento y/o etapas de escolaridad básica. A partir de su vigencia, los cursos de formación de profesores para la Educación Básica deberán adecuarse a ella y ningún nuevo curso será autorizado, sin que su proyecto se organice en términos de estas directrices (Resolución CNE/CP N° 1, art. 15).

Son orientadoras también para la definición de las propuestas de directrices específicas para cada etapa de la educación básica y para cada área de conocimiento, las cuales a su vez informarán los proyectos institucionales y pedagógicos de formación de profesores.

Dentro del marco prescripto, es *flexible* para acoger diferentes *diseños institucionales.* La *organización curricular* es competencia de la *institución formadora*. A ella le corresponde realizar la selección y la organización de los contenidos de los diferentes ámbitos de conocimiento que componen la matriz curricular de los cursos de profesorado. En este proceso las instituciones deberán observar los *principios* enunciados en las directrices, vinculados con:

- la *competencia* como concepción nuclear en la orientación del curso;
- la *coherencia entre la formación ofrecida y la práctica* esperada del futuro profesor, teniendo en cuenta:
  - la *simetría invertida,* que implica que la formación del profesor debe ocurrir en un lugar similar a aquel en que va actuar y consistencia entre lo que se hace en la formación y lo que de él se espera;
  - el *aprendizaje* como proceso de construcción de conocimientos, habilidades y valores en interacción con la realidad y con los demás individuos, en el cual son puestas en uso capacidades personales;
  - los *contenidos,* como medio y soporte para la constitución de las competencias;

- la *evaluación* como parte integrante del proceso de formación, que posibilita el diagnóstico de lagunas y la verificación de los resultados alcanzados, consideradas las competencias a ser constituidas y la identificación de los cambios de trayecto eventualmente necesarios;
- la *investigación,* con foco en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, considerando que enseñar exige tanto disponer de conocimientos y movilizarlos para la acción, como comprender el proceso de construcción del conocimiento.

- Los *criterios para diseñar y desarrollar cursos de formación.*

Las *competencias* que deberán considerar las *instituciones al elaborar los currículos y planes de estudio de los cursos de profesorado* son las siguientes:

- competencias referentes al *compromiso con los valores* inspiradores de la *sociedad democrática;*
- competencias referentes a la *comprensión del papel social de la escuela;*
- competencias referentes al *dominio de los contenidos* a ser socializados, a sus significados en diferentes *contextos* y su *articulación interdisciplinar;*
- competencias referentes al dominio del *conocimiento pedagógico;*
- competencias referentes al conocimiento de los procesos de *investigación* que posibiliten el perfeccionamiento de la práctica pedagógica;
- competencias referentes al gerenciamiento del propio *desarrollo profesional.*

El conjunto de *competencias* propuestas no agota todo lo que una institución formadora puede ofrecer a sus alumnos, pero plantea demandas importantes oriundas del análisis de la actuación profesional. Deben ser *contextualizadas* y complementadas por las competencias específicas propias de cada etapa y modalidad de la educación básica y de cada área del conocimiento a ser contemplada en la formación.

A su vez, la definición de los *conocimientos* requeridos para la constitución de las competencias debe, más allá de la formación específica relacionada con las diferentes etapas de la educación básica, propiciar además la inserción en el *debate contemporáneo más amplío, involucrando cuestiones culturales, sociales, económicas y el conocimiento acerca del desarrollo humano y a la propia docencia.* En este sentido, se deberán contemplar *conocimientos* relativos a: la cultura general y profesional; los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, incluidas las especificidades de los alumnos con necesidades educacionales especiales y las especificidades de las comunidades indígenas; la dimensión cultural, social, política y económica de la educación; las áreas del conocimiento que serán objeto de enseñanza; la pedagogía; la experiencia docente.

Los *criterios para diseñar y desarrollar cursos de formación* explicitan la relevancia de considerar el conjunto de las competencias necesarias a la

actuación profesional, y tomarlas como referentes, tanto para la elaboración de la propuesta pedagógica, en especial del currículo y de la evaluación, como también de la organización institucional y de la gestión de la escuela de formación.

Los criterios de organización de la matriz curricular, así como la asignación de tiempos y espacios curriculares se expresan en ejes en torno de los cuales se articulan dimensiones a ser contempladas:

- eje articulador de los diferentes ámbitos de conocimiento profesional;
- eje articulador de la interacción y la comunicación, el desarrollo de la autonomía intelectual y profesional;
- eje articulador entre lo disciplinar y el interdisciplinar;
- eje articulador de la formación común y la formación específica;
- eje articulador de los conocimientos a ser enseñados y de los conocimientos filosóficos, educativos y pedagógicos que fundamentan la acción educativa;
- eje articulador de las dimensiones teóricas y prácticas.

La *duración y la carga horaria* de los cursos de profesorado para la formación de profesores de la educación básica, excepto para el curso de Pedagogía, fueron establecidas por la Resolución CNE/CP N.º 2, del 19 de febrero de 2002.

Duración total de los cursos de *profesorado* para la formación de profesores de la educación básica: un mínimo de *2.800 horas* reloj, distribuidas en *tres años* lectivos (como mínimo). Para el desarrollo de las competencias, la formación deberá contemplar *conocimientos* relativos a: la cultura general y profesional; los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, incluidas las especificidades de los alumnos con necesidades educacionales especiales y las especificidades de las comunidades indígenas; la dimensión cultural, social, política y económica de la educación; las áreas del conocimiento que serán objeto de enseñanza; la pedagogía; la experiencia docente.

Por lo tanto, las DCN de Educación Básica establecen las siguientes dimensiones y respectivas cargas horarias:

- Contenidos curriculares de naturaleza científica-cultural: 1.800 horas.
- Práctica como componente curricular: 400 horas.
- Residencia pedagógica: 400 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 200 horas.

Observación: la carga horaria para las *dimensiones pedagógicas* de los cursos de profesorado, excepto el de Pedagogía, no debe ser inferior a un quinto de la carga horaria total. La carga horaria de práctica como componente curricular debe estar distribuida a lo largo del curso. Y la residencia pedagógica debe empezar a partir de la mitad del curso.

La *práctica* en la malla curricular no debe quedar reducida a un espacio aislado que la restrinja a la residencia pedagógica, desarticulada del restante del curso. La práctica *debe estar presente desde el inicio del curso* y permear toda la formación del profesor y en los contenidos de las unidades curriculares que constituyen los componentes curriculares de formación, y no solamente en las didácticas específicas; todas las unidades curriculares de la formación general deben tener su dimensión práctica, con la finalidad de promover la articulación de las diferentes prácticas, en una perspectiva interdisciplinar. La práctica pedagógica debe ser desarrollada con énfasis en procedimientos de observación y reflexión, promoviendo la actuación en situaciones contextualizadas, el registro de observaciones realizadas y la resolución de situaciones problema, pudiendo ser enriquecida con tecnologías de la información, incluidos la computadora y el video, narrativas orales y escritas de profesores, producciones de alumnos, situaciones simuladas y estudio de casos.

La *residencia pedagógica* se realizará en escuelas de educación básica, a partir del inicio de la segunda mitad del curso, y será evaluada conjuntamente por la escuela formadora y por la escuela donde se realiza la residencia.

De las 400 horas destinadas a la residencia pedagógica, los estudiantes que ya desarrollan actividad docente regular en la educación básica pueden tener reducida hasta el máximo de 200 horas (párrafo único del art. 1° de la Resolución CNE/CEP N.° 02/2002).

A los estudiantes que actúen en programas de alfabetización de jóvenes y adultos se les reconoce el doble de carga horaria, a los efectos del cumplimiento de las horas destinadas a la práctica pedagógica, residencia pedagógica y actividades académico-científico-culturales (las cuales están referidas en los incisos I, II y IV del art. 1° de la Resolución CNE/CP N.º 02/2002, que fija la duración de los cursos de profesorado).

En cuanto a las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Grado en Pedagogía, profesorado (Resolución CNE/CP 1/2006; Pareceres CNE/CP 5/2005 y 3/2006), impulsadas por el CNE, en su *elaboración participaron* representantes de la Cámara de Educación Superior y de la Cámara de Educación Básica. El CNE tuvo en consideración los aportes de diversos actores sociales vinculados con la educación (asociaciones académico-científicas, comisiones y grupos de estudios de la Educación Básica y la formación de profesionales, sindicatos y gremios, estudiantes y profesores de los cursos de Pedagogía), así como las proposiciones formalizadas en el análisis de la realidad educativa brasileña de los últimos 25 años, en relación con los docentes de de educación infantil y de los años iniciales de la enseñanza fundamental, los cursos de Educación Profesional para el Magisterio y para el ejercicio de actividades que exijan formación pedagógica, el estudio de la política y de la gestión educativa.

Estas DCN, al igual que las de la Formación de Profesores de la Educación Básica, tienen como *propósito* introducir *principios y procedimientos* que deben observarse en la *organización institucional y curricular de los cursos de Pedagogía.* Intentan establecer una *base común* para los sistemas y las instituciones educativas para planificar y evaluar la *formación* académica y profesional que ofrecen, así como un seguimiento de la trayectoria de sus egresados en la norma de calidad reconocida en el país. Cada *institución* formadora desarrollará su proyecto pedagógico a partir de estas DCN.

El *objetivo principal* de estas DCN es contribuir a mejorar la formación de los docentes que van a actuar en la educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza fundamental. Buscan valorar la formación de los docentes que actúan en estos niveles y etapas de la educación básica y reconocer la importancia de su formación para mejorar la calidad educativa. Las DCN también definen el perfil de los egresados del curso de Pedagogía.

Estas DCN *se aplican a la formación inicial para la práctica de la enseñanza en la educación infantil y en los primeros años de escuela primaria* (años iniciales de la Enseñanza Fundamental, 1° al 5° año), cursos de secundaria en el modo normal y cursos de formación profesional en el área de servicios y apoyo escolar, así como en otras áreas en las que se proporcionan los conocimientos pedagógicos.

Se basan en las siguientes leyes:

- Parecer CNE/CP N.° 9/2001, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, curso de profesorado (y en las leyes que estas se basan);
- Plan Nacional de Educación (Ley N.° 10172/2001), especialmente en su ítem IV, Magisterio en la Educación Básica, que define las directrices, los objetivos y metas relativas a la formación profesional inicial para docentes de la Educación Básica;
- Parecer CNE/CP N.° 27/2001, que da nueva redacción al ítem 3.6, línea "c", del Parecer CNE/CP N.° 9/2001, que dispone acerca de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, curso de profesorado;
- Parecer CNE/CP N.° 28/2001 que da nueva redacción al Parecer CNE/CP N.° 21/2001, estableciendo la duración y la carga horaria de los cursos de Formación de Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, curso de profesorado;
- Resolución CNE/CP N.° 1/2002, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, curso de profesorado;
- Resolución CNE/CP N.° 2/2002, que instituye la duración y la carga horaria de los cursos de profesorado, de formación de profesores de la Educación Básica, en nivel superior.

Las DCN del curso de Pedagogía consideran que la *educación* debe enmarcarse en los *principios* constitucionales y legales, en la diversidad sociocultural y regional del país, en la organización federada del Estado brasileño. Debe, aun, tomar en cuenta la pluralidad de ideas y concepciones pedagógicas y la competencia de los establecimientos de enseñanza y de los docentes para la gestión democrática.

A su vez, reconoce al *docente* como agente de promoción de las relaciones sociales y étnico-raciales, de redimensionamientos de las funciones pedagógicas y de gestión de la escuela. La docencia comprende actividades pedagógicas inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizajes, más allá de aquellas propias de la gestión de los procesos educativos en ambientes escolares y no escolares, así como en la producción y diseminación de conocimientos del área de la educación.

Considera a la *formación como continua,* cuya consolidación tiene lugar en el ejercicio de la profesión y requiere una *calificación permanente.*

Se explicitan *diferencias* con un modelo de formación docente tradicional, mecanicista y muy teórica, que no valoraba la práctica. Pretenden romper con una concepción que quita relevancia al estudio de los procesos educativos, la comprensión y manejo de métodos de enseñanza, la evaluación, la elaboración y ejecución de planes y proyectos, la selección de contenidos, la evaluación y elaboración de materiales didácticos. Las directrices ponen en evidencia la problemática del equilibrio entre la formación y el ejercicio profesional, así como la crítica de que los estudios en Pedagogía suelen promover una separación entre la teoría y la práctica.

Plantear como el *lugar de la formación* de los maestros la *educación superior* significa valorar a los docentes que actúan en la educación infantil y primaria y mejorar la calidad de la educación a través de la mejor calificación de los docentes. Las directrices plantean la pedagogía como el locus de la formación de los expertos en educación, pero también de los docentes de la educación infantil y primaria (tendencia que venía se confirmando desde las reformas dos años 1980 y 1990).

En cuanto a la *titulación,* los egresos reciben el grado de profesor en Pedagogía, que los habilita para actuar como docentes en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, así como en los cursos de nivel medio, modalidad normal y de Educación Profesional en el área de servicios y apoyo escolar. También pueden actuar en la planificación, implementación y evaluación de programas y proyectos pedagógicos en sistemas y unidades de enseñanza, y en ambientes no escolares.

El *perfil de egresado* contempla un conjunto amplio de dimensiones vinculadas con aspectos éticos y sociales; el sujeto pedagógico y el conocimiento sobre los niños de cero a cinco años y su aprendizaje; conocimientos pedagógicos y didácticos; la enseñanza en contextos diversos; el dominio de las tecnologías de información y comunicación; el trabajo en equipo; la

gestión de instituciones en diversos contextos; la investigación; conocimientos pedagógicos y científicos.

En distintos puntos del perfil se enfatiza la dimensión social y la diversidad cultural. Por ejemplo: "Identificación de problemas socioculturales y educativos con postura investigativa, integradora y propositiva en contextos de realidades complejas, con vistas a contribuir para superación de exclusiones sociales, étnico-raciales, económicas, culturales, religiosas, políticas y otras"; "demostrar consciencia de la diversidad, respetando las diferencias de naturaleza ambiental-ecológica, étnico-racial, de géneros, franjas de generaciones, clases sociales, religiones, deficientes físicos, opción sexual, entre otras".

La duración total del curso de Pedagogía es de 3.200 horas reloj (mínimo). Las DCN del curso de Pedagogía, basadas en las dimensiones propuestas por las DCN de Educación Básica, proponen la organización de la formación en tres núcleos de estudios:

- Núcleo de estudios básicos: debe tener en cuenta la diversidad y las múltiples culturas de la sociedad brasileña y se desarrollar a través del estudio de la literatura pertinente y de realidades educativas, de reflexiones y acciones críticas.
- Núcleo de profundización y diversificación: debe desarrollar estudios que estén relacionados a las áreas de actuación profesional priorizadas por los proyectos pedagógicos de las instituciones y que, atendiendo a las diferentes demandas sociales, brindará, entre otras posibilidades:
  - investigaciones acerca de los procesos educativos y de gestión, en diferentes situaciones institucionales-escolares, comunitarias, asistenciales, empresariales, otras;
  - evaluación, producción y uso de textos, materiales didácticos, procedimientos y procesos de aprendizaje que contemplen la diversidad social y cultural de la sociedad brasileña;
  - estudio, análisis y evaluación de teorías de la educación, con el propósito de elaborar propuestas educativas consistentes e innovadoras.
- Núcleo de estudios integradores: debe propiciar, al mismo tiempo, amplitud e identidad institucional, relacionadas a la formación del estudiante.

La DCN de Pedagogía distribuye la carga horaria de la formación en

- actividades formativas diversas: comprenden los tres núcleos de estudio: 2.800 horas;
- residencia pedagógica: 300 horas;
- actividades teórico-prácticas de profundización: 100 horas.

El proyecto pedagógico del curso de Pedagogía deberá contemplar, fundamentalmente:

- La comprensión de los procesos de formación humana y de las luchas históricas en las cuales se incluyen las de los docentes, a través de los movimientos sociales.
- La producción teórica sobre la organización del trabajo pedagógico.
- La producción y divulgación de conocimientos en el área de la educación que instigue al egresado del curso de Pedagogía a asumir compromiso social.

Se establecen los siguientes *núcleos de estudio* que las instituciones deberán incluir en los planes de estudio:

- Un *núcleo de estudios básicos* que, teniendo en cuenta la diversidad y las múltiples culturas de la sociedad brasileña, se desarrolle a través del estudio de la literatura pertinente y de realidades educativas, de reflexiones y acciones críticas.
- Un *núcleo de profundización y diversificación* de los estudios que esté relacionado a las áreas de actuación profesional priorizadas por los proyectos pedagógicos de las instituciones y que, atendiendo a las diferentes demandas sociales, brindará, entre otras posibilidades:
  - investigaciones acerca de los procesos educativos y de gestión, en diferentes situaciones institucionales-escolares, comunitarias, asistenciales, empresariales, otras;
  - evaluación, producción y uso de textos, materiales didácticos, procedimientos y procesos de aprendizaje que contemplen la diversidad social e cultural de la sociedad brasileña;
  - estudio, análisis y evaluación de teorías de la educación, con el propósito de elaborar propuestas educativas consistentes e innovadoras.
- Un *núcleo de estudios integradores* que propicien, al mismo tiempo, amplitud e identidad institucional, relacionadas a la formación del estudiante.

Los núcleos de estudios deberán proporcionar a los estudiantes experiencias cada vez más complejas y amplias de construcción de referencias teórico-metodológicas propias de la docencia, más allá de dar la oportunidad de insertarse en la realidad social y laboral de su área de formación.

Las prácticas docentes deberán ocurrir a lo largo del curso, desde su inicio. Comprenden tanto el ejercicio de la docencia como el ejercicio de diferentes funciones del trabajo pedagógico en escuelas, el planeamiento, la coordinación, la evaluación de prácticas educativas en espacios no escolares, la realización de investigación que apoyen esas prácticas.

Se incluyen diversos *dispositivos de formación:* investigación, estudio y práctica docente y educativa en diferentes realidades. Las *actividades complementarias* (que componen 200 horas de la carga horaria del curso) son un ejemplo de valoración de actividades desarrolladas en otros espacios e involucran diferentes tipos de dispositivos. También expresan cierta *flexibilidad* del curriculum, tanto para las instituciones como para los estudiantes, que pueden optar y acreditar determinadas actividades. Por su parte, la elaboración de un trabajo final de curso posibilita a los alumnos involucrarse con la investigación en educación. Se promueven también las prácticas de enseñanza monitoreadas, de iniciación científica y de extensión, seminarios, eventos científico-culturales, estudios curriculares, de modo de propiciar vivencias en algunas modalidades y experiencias, entre otras, y opcionalmente, la educación de personas con deficiencias, la educación del campo, la educación indígena, en organizaciones no gubernamentales, escolares y no escolares, públicas y privadas.

4.1. Algunos aportes para el análisis de las Directrices Curriculares Nacionales

Un primer punto a destacar acerca de las dos Directrices Curriculares Nacionales (DCN) es que ambas son documentos que definen principios, fundamentos, a partir de los cuales las universidades deberán reformular o elaborar sus planes de estudios, llamados "proyectos pedagógicos".

La primera directriz descripta, la DCN de Formación de Profesores para la Educación Básica, es más amplia que la segunda, porque sirve de base para la reformulación o elaboración de los proyectos pedagógicos de todos los cursos de formación inicial de docentes que actúan en la Educación Básica. Por lo tanto, debemos aclarar que una institución de educación superior que tenga el curso de Pedagogía tendrá que utilizar como referencia ambas DCN. La primera porque la pedagogía forma maestros para trabajar en la Educación Infantil y en la Enseñanza Fundamental hasta el 5° año, en consecuencia forma profesores para la Educación Básica y debe orientarse y seguir las normas establecidas por esta DCN. Le segunda porque es la norma específica para la formación en pedagogía.

Todos los demás cursos de formación docente para la Educación Básica deberán orientar la reformulación y/o elaboración de sus proyectos pedagógicos a partir de esta DCN y utilizar las DCN específicas nacionales de cada curso de licenciatura y profesorado.

Para este estudio, consideramos que no sería necesario abordar las DCN específicas pues, a pesar de que los cursos de profesorado deben utilizarlas en sus proyectos pedagógicos, ellas no definen el campo general y el campo de la práctica. Tal como se señaló, estos campos son definidos por la DCN de Formación de Profesores para la Educación Básica y, complementariamente

a esta DCN, la Resolución CNE/CP 2/2002, que establece la duración y carga horaria de los cursos de profesorado.

Todo este conjunto de DCN está anclado, como vimos en la descripción de las dos DCN, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y otras leyes y normas de alcance nacional. A lo largo del tiempo se aprobaron otras leyes y los cambios y las nuevas exigencias normativas se fueron agregando a los proyectos pedagógicos. Este, por ejemplo, fue el caso de la Ley N.° 10436/2002, conforme el Decreto N.° 5626, de 2005, establece la inclusión de Lengua Brasileña de Señales (Libras) como unidad curricular obligatoria en los cursos de formación de profesores para el ejercicio del magisterio, en nivel secundario y terciario.

Otro aspecto importante que ambas directrices presentan es el lugar que la *práctica* tiene en el currículo de la formación docente. Por las DCN de la Formación de Profesores de la Educación Básica, la práctica en las escuelas debe empezar a partir de la mitad del curso. Pero las DCN para el curso de Pedagogía determinan que la práctica esté presente desde el inicio del curso. Más allá de determinar en qué momento la práctica (residencia pedagógica) debe empezar en las escuelas de Educación Básica, espacio donde los futuros docentes van a desarrollar su práctica profesional, la Resolución CNE/CP 2/2002 introduce el concepto de *práctica como unidad curricular,* espacio donde debe articularse la teoría y la práctica, constituyéndose en un espacio de reflexión, discusión y análisis de la práctica educativa a la luz de las teorías planteadas en el curso.

Este cambio en el concepto de *práctica* no solo genera un aumento de su carga horaria en el currículo, sino que permite cambiar la calidad de la formación, al promover una mayor *articulación* de los tres campos de la formación. Estos cambios permiten también que más docentes del curso de formación se involucren con la práctica en las escuelas, lo que puede garantizar un mayor conocimiento e intercambio entre la escuela formadora de docentes (las universidades) y las escuelas que reciben los estudiantes para hacer su residencia pedagógica (escuelas de educación básica). Esta aproximación podrá promover que los docentes que forman docentes no se queden en un mundo académico y teórico lejano a la realidad vivida por las escuelas donde los futuros profesores van a desarrollar su labor.

Una característica importante en las dos DCN es su *carácter poco directivo y flexible.* Las directrices son un conjunto de principios, fundamentos y procedimientos a ser observados en la organización institucional y curricular de cada establecimiento de enseñanza que forma docentes para actuar en la educación básica. Esa flexibilidad no implica una frágil regulación o reglamentación de la formación. Los *sistemas de autorización, acreditación y evaluación* de los cursos superiores, inclusive los profesorados, son una forma muy importante de *regulación* que el Ministerio Nacional de Educación viene utilizando y perfeccionando hace muchos años.

Un aspecto positivo de esta *flexibilidad* y del carácter poco directivo de las DCN es que permiten que las instituciones formadoras de docentes puedan organizar su proyecto pedagógico con características propias, atendiendo a las necesidades y las especificidades de cada estado o región en que se desarrollan. Lo que garantizan las DCN son los aspectos básicos comunes que deben contemplar los cursos de formación docente inicial. Nuevamente, la garantía de un currículo básico se procesa a través de otros mecanismos tales como la evaluación de los estudiantes por medio de pruebas, realizada por el Ministerio, la producción académica de los docentes y alumnos, estimulada por la investigación, iniciación científica y la elaboración del trabajo final de curso.

Hay que mencionar la circulación del conocimiento académico-científico en congresos, seminarios y otros tipos de eventos promovidos por entidades de investigación en formación docente o asociaciones que debaten y promueven las políticas de formación docente en el Brasil, como por ejemplo, la Asociación Nacional de Posgrado en Educación (ANPEd) y la Asociación Nacional para la Formación de los Profesionales de la Educación (ANFOPE), que también sirven de referencia para cambios y mejoras en los planes de estudio de las universidades.

5. Universidad Federal de San Pablo-Unifesp

5.1. Breve caracterización de la Universidad Federal de San Pablo

La Universidad Federal de San Pablo (Unifesp) surgió en 1994, cuando la Escuela Paulista de Medicina fue transformada en universidad federal. La Escuela Paulista de Medicina fue fundada en 1933 y tiene una larga y exitosa historia de formación en el área médica y de la salud.

En 2004, la universidad inició un proceso de expansión, creando campus en otras ciudades del estado de San Pablo. En 2006 fue creado un campus en la región costera conocida como Baixada Santista, zona muy poblada con grandes municipios como Santos, Cubatão, Praia Grande, etc. Los cursos desarrollados en este campus son dedicados al área de la salud y del servicio social. En 2007, la universidad crea dos campus: uno en la ciudad de Diadema y otro en la ciudad de Guarulhos, ambas ciudades del área metropolitana de San Pablo. En el campus de Diadema está el Instituto de Ciencias Ambientales, Químicas y Farmacéuticas. A partir del año 2010 pasaron a funcionar en este campus los cursos de profesorado en Ciencias que forman docentes para actuar en la educación básica dictando clases de Ciencias Biológicas, Matemática, Física y Química.

En el campus de Guarulhos, la universidad amplió su área de actuación, incluyendo las Humanidades. Esta ampliación significó la consolidación de la Unifesp como universidad, implementando, en 2007, los cursos de

licenciatura y profesorado de Filosofía, Ciencias Sociales, Historia, Pedagogía, este último solamente de profesorado. En 2009 fueron creados otros dos cursos: licenciatura y profesorado en Letras, con habilitación en portugués, francés, inglés y español, y el curso de licenciatura en Historia del Arte.

La Unifesp creó también campus en las ciudades de Sao José dos Campos y Osasco. En Sao José dos Campos fue inaugurado en 2007 el Instituto de Ciencia y Tecnología, que ofrece cursos de Ciencia de la Computación (2007), Matemática Computacional (2009) y Ciencia y Tecnología (2011), licenciatura interdisciplinar que permite a los estudiantes acceder a las Ingeniarías Biomédica y de Materiales.

5.2. Los planes de estudio

Para este estudio nos interesó analizar los planes de estudio o proyectos pedagógicos de los profesorados de Letras, Historia, Pedagogía, Ciencias Biológicas y Matemática.

Todos los planes de estudio o proyectos pedagógicos analizados comparten el mismo *marco político y normativo general:* se basan en las DCN de la Formación de Profesores para la Educación Básica y también en las DCN específicas de cada curso de graduación. En el caso específico del curso de Pedagogía, el curso utiliza la DCN para el curso de Pedagogía. Los planes de estudio o proyectos pedagógicos, por lo tanto, reflejan los principios y determinaciones que están contenidos en las normativas. Vale recordar que todos los cursos fueron creados después de la promulgación de las DCN y siguieron las normas establecidas por ley y están en conformidad con la Política Nacional de Formación de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica (Decreto N.° 6755, del 29 de enero de 2009).

Los proyectos pedagógicos fueron elaborados con la participación de docentes colaboradores o asesores externos de otras instituciones de educación superior. Si bien fueron *elaborados* o actualizados recientemente (Historia, en 2012; Letras, en 2011; Ciencias Biológicas y Matemática, en 2013; Pedagogía, en 2010), se encuentran en proceso de reflexión y análisis pudiendo sufrir reformulaciones o adaptaciones en función de la realidad de la formación o de nuevas normas nacionales.

Los planes de estudio o proyectos pedagógicos analizados presentan, en general, la misma *estructura de organización.* Todos incluyen:

- datos generales del curso (historial, cambios curriculares, objetivos y principios orientadores, legislación que los regula).
- justificación de las necesidades académicas, políticas y sociales de la oferta del curso/contextualización. Se busca evidenciar los motivos que llevaron a su creación, la importancia del curso para la sociedad y para

mejorar la formación de los profesores para actuar en un contexto de cambios permanentes y de gran diversidad social, económica y cultural.

- concepción del curso (principios en que se basan), cuerpo social (datos de formación de los docentes y funcionarios técnico-administrativos), recursos e infraestructura.

Todos los planes presentan también un apartado donde se describen las *unidades curriculares.* Los nombres de estos apartados cambian de acuerdo con el curso. Las informaciones acerca de las unidades curriculares también cambian de acuerdo con el plan de estudio. En algunos son más amplias y detalladas, presentando objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, dispositivos de evaluación, bibliografía. En otros son menos amplias y, en general, traen una síntesis de los objetivos y de los contenidos.

Algunos proyectos pedagógicos empiezan con una *presentación* (Historia, Letras y Pedagogía), que contiene una descripción general del proyecto pedagógico, la historia del curso, normas que lo regulan y objetivos. El proyecto pedagógico del profesorado de Ciencias (Ciencias Biológicas y Matemática) no contiene esta presentación, pero desarrolla estos aspectos en otras partes del proyecto. Algunos planes presentan referencias bibliográficas y todos contienen documentos, reglamentos y normativas en adjunto. Podemos decir que, a pesar de las diferencias identificadas en la organización de los proyectos, en términos de *estructura los planes* son muy parecidos y las diferencias no representan divergencias entre ellos.

El *régimen de cursada* es semestral y la *duración* mínima es de cuatro años u ocho semestres. Los planes también indican el tiempo máximo que los estudiantes tienen para concluir los cursos, pero esto cambia de acuerdo con el proyecto pedagógico. En todos los profesorados se ofrece turnos tarde y noche.

La *matrícula* también cambia de un curso a otro. En el curso de Historia pueden ser matriculados hasta 100 alumnos por año (50 por período de funcionamiento). En el curso de Letras pueden matricularse hasta 200 estudiantes, pero este número debe distribuirse entre las cuatro habilitaciones que el curso ofrece. Por lo tanto, para cada habilitación son matriculados anualmente 50 alumnos. En el curso de Pedagogía pueden matricularse anualmente hasta 120 alumnos, 60 en cada período.

El *profesorado de Ciencias* forma docentes de Ciencias Biológicas, Matemática, Física y Química. A partir del tercer año del curso, la mitad de la cursada, los estudiantes deben optar por cuál especialidad quieren seguir y finalizar su formación. El plan de curso no especifica la cantidad de alumnos matriculados por profesorado, solamente el número total de 200 alumnos ingresantes.

Otra característica que los proyectos presentan y que están planteadas en las DCN es el desarrollo de las *competencias y habilidades.* Todos los

proyectos pedagógicos plantean los perfiles de egreso a partir de un conjunto de competencias y habilidades que los estudiantes deben desarrollar durante la formación. Los contenidos aprendidos en cada unidad curricular sirven al propósito de desarrollar las competencias y habilidades esperadas de cada estudiante al final del curso.

En consonancia con los marcos normativos nacionales (LDB y las DCN), el *perfil de egresado* de los proyectos pedagógicos de los profesorados de Letras, Historia y Ciencias (Biológicas y Matemática) está explicitado en términos de *competencias y habilidades* que los egresados deben desarrollar durante la formación.

Los cursos se proponen a formar docentes que tengan el siguiente *perfil general:*

- el dominio de su área de conocimiento;
- preparación para la investigación, desarrollando actitudes educativas investigativas que favorezcan la reflexión presente en todas las ciencias;
- la capacidad de seleccionar los contenidos de las áreas de la educación básica y articularlos con las didácticas específicas de cada área;
- la comprensión de la educación como un fenómeno complejo que debe estar articulado con la realidad y la diversidad de la sociedad.

Los profesorados de Ciencias Biológicas, Matemática y Pedagogía forman solamente docentes, pero los cursos de Historia y Letras forman docentes y licenciados, por lo tanto poseen *doble titulación.*

La *estructura curricular* de todos los cursos también sigue las normas establecidas por las DCN en términos de organización del conocimiento y de carga horaria. No hay una uniformidad en los nombres de los campos del conocimiento. Sin embargo, los campos previstos por las DCN están contemplados en los proyectos pedagógicos independientemente de cómo se los nombra.

Los profesorados de Letras, Historia y Pedagogía nombran los campos de la formación de modo similar:

- Unidades curriculares obligatorias fijas: son aquellas que objetivan la formación específica de los estudiantes. En la malla curricular de Pedagogía son llamadas fijas de área.
- Unidades curriculares obligatorias fijas de dominio conexo: son aquellas comunes a todas las mallas curriculares de Letras, Historia y Pedagogía. Son materias ofrecidas por el Departamento de Filosofía.
- Unidades curriculares obligatorias fijas de formación docente: son unidades curriculares relacionadas a la formación docente y pueden ser ofrecidas por cualquier departamento de la Escuela de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas.

- Unidades curriculares obligatorias electivas: son aquellas que los estudiantes pueden elegir. Cada malla curricular determina la carga horaria mínima de estas unidades curriculares que debe ser cumplida.

La carga horaria de todos los cursos atienden lo que determina la Resolución CNE/CP 2/2002, que establece la duración y carga horaria de los cursos de profesorado. Las horas de práctica también son cumplidas de acuerdo con la misma resolución. A continuación presentamos la estructura curricular de cada curso con las respectivas cargas horarias:

- Pedagogía

Unidades curriculares obligatorias fijas de dominio conexo: 240 horas unidades curriculares obligatorias fijas de área (teórico-prácticas), 2.325 horas.
Unidades curriculares obligatorias electivas de área (prácticas): 210 horas
Unidades curriculares obligatorias electivas, 345 horas residencia pedagógica, 300 horas.
Trabajo de conclusión de curso (monografía): 75 horas (opcional), actividades complementarias/académico-culturales, 105 horas.
Carga horaria total: 3.525 horas.

- Historia

Unidades curriculares obligatorias fijas: 1.560 horas.
Unidades curriculares obligatorias fijas de dominio conexo: 120 horas.
Unidades curriculares obligatorias fijas de formación docente (teórico-prácticas): 120 horas.
Residencia pedagógica: 405 horas.
Práctica como componente curricular: 435 horas.
Trabajo de conclusión de curso (monografía): 300 horas.
Actividades complementares/académico-culturales: 200 horas.
Carga horaria total: 3.240 horas.

- Letras (habilitación en portugués)

Unidades curriculares obligatorias: 1590 horas.
Unidades curriculares electivas: 210 horas.
Unidades curriculares de dominio conexo: 330 horas.
Unidades curriculares de formación docente: 240 horas.
Residencia pedagógica: 405 horas.
Otras formas de actividades académico-científico-culturales: 210 horas.
Carga horaria total: 2.985 horas.

El profesorado de Ciencias (Ciencias Biológicas y Matemática) organiza su estructura curricular siguiendo las mismas regulaciones que los demás profesorados, pero adopta nomenclatura diferente. Los contenidos de naturaleza científico-cultural corresponden a las llamadas unidades curriculares

obligatorias fijas o de área, de dominio conexo, electivas, de formación de profesores.

- Contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural: 2.376 horas.
- Científicas básicas: 1260 horas.
- Científicas específicas: 576 horas.
- Científicas generales: 72 horas.
- Humanidades: 252 horas.
- Electivas: 144 horas.
- Trabajo de conclusión del curso: 72 horas.
- Residencia pedagógica: 400 horas.
- Práctica como componente curricular: 400 horas.
- Actividades complementares/académico-culturales: 200 horas.
- Carga horaria total: 3.376 horas.

La estructura curricular de los cursos de Pedagogía, Letras e Historia tiene dos campos que son comunes a los profesorados. Dos unidades curriculares que son dictadas por el departamento de Filosofía, llamadas de unidades curriculares obligatorias de dominio conexo, que representan el conocimiento común a las humanidades y las unidades curriculares para la formación del profesor. Hasta el año 2010, estas unidades curriculares eran ofrecidas por el curso de Pedagogía, pero en 2011 fue constituido el Foro Libre del Profesorado, creado para reflexionar sobre la formación docente y que contaba con la participación de docentes de todos los cursos de profesorado. Posteriormente este foro fue formalizado como Cámara de Profesorado y Formación de Docentes, cuya tarea es organizar y acreditar un conjunto de unidades curriculares ofrecido por todos los departamentos y que pasaron a formar parte del currículo obligatorio de los profesorados.

Ese proceso indica que la universidad, internamente, promueve una articulación entre los formadores de docentes con el propósito de mejorar la formación inicial.

En el caso del curso de Letras, a partir de la mitad del curso los estudiantes deben hacer la elección entre la licenciatura y el profesorado. En el caso del curso de Historia, los estudiantes concluyen el curso de licenciatura y profesorado conjuntamente, por eso cursan desde el segundo semestre lectivo una unidad curricular llamada Laboratorio de Investigación y Enseñanza en Historia.

En los cursos de Pedagogía, Ciencias Biológicas y Matemática, que forman solamente docentes, la reflexión y la práctica docente están presentes en toda la formación, distribuida, como ya decimos, entre unidades curriculares de formación general y específica.

La estructura curricular del profesorado de Ciencias presenta una propuesta de formación única para las cuatro habilitaciones (Ciencias Biológicas,

Matemática, Física, Química) hasta la mitad del curso o hasta el cuarto semestre. El proyecto pedagógico contiene cuatro tramos curriculares (cuatro semestres) que son idénticos hasta la mitad del curso. El currículo está conformado por unidades curriculares básicas de las cuatro áreas de conocimiento y unidades curriculares de formación general en educación.

Las estructuras curriculares de los demás cursos presentan el trabajo final como una exigencia para el término de la formación. Estos trabajos se caracterizan por una investigación que debe estar relacionada con el área de formación del estudiante y que puede contemplar también la investigación de la práctica docente, de los problemas enfrentados por las escuelas, de las dificultades de aprendizaje, de la enseñanza, en relación con la didáctica general o específica.

Una diferencia en la estructura curricular de Letras con relación a los demás cursos es que no incluye un trabajo final de curso. La causa de esta diferencia está en las Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) que no plantean el trabajo final de curso como obligatorio. Sin embargo, están previstos otros tipos de actividades de trabajos científicos para ser desarrollados durante el curso (Proyecto Pedagógico de Letras).

Todas las estructuras curriculares presentan la unidad curricular obligatoria Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), cumpliendo con lo que determina el Decreto N.° 5626, del 22 de diciembre de 2005. Esta unidad curricular tiene como propósito preparar a los futuros docentes para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva y que utilizan la LIBRAS para comunicarse.

Las estructuras curriculares presentadas anteriormente indican que existe en todas las trayectorias formativas una fuerte *presencia de la práctica profesional,* sea como *residencia pedagógica* en las escuelas de educación básica, sea como *componente curricular,* de acuerdo con lo que proponen las DCN para la Formación de Profesores para la Educación Básica. En todas las carreras, la reflexión acerca de la *práctica docente* está presente desde el inicio del curso y se intensifica a partir de la mitad del curso, cuando los estudiantes empiezan a desarrollar la práctica también en las escuelas.

La *práctica* no solo está presente en espacios específicos, tales como las didácticas específicas de cada profesorado, sino que muchas materias de la formación general y de la formación específica contienen carga horaria destinada a *práctica como componente curricular.* En el caso de Historia, podemos citar la unidad curricular Laboratorio de Investigación y Enseñanza de Historia, desarrollada desde el segundo semestre y relacionada a la práctica como componente curricular. En el caso de Ciencias Biológicas y Matemática, la unidad curricular Integración de las Ciencias, presente del primer al sexto semestre del curso, articula los conocimientos de las cuatro ciencias (Biología, Física, Química y Matemática como un área del conocimiento y la práctica docente).

El *carácter interdisciplinar* del curso se expresa en una unidad curricular denominada Integración de las Ciencias común a las cuatro habilitaciones, que tiene como propósito tratar, de modo integrado, temas científicos comunes a todas las áreas. Se espera formar un docente capaz de promover en sus alumnos una comprensión global e integrada de los problemas sociales, a partir de una mirada diferenciada de las diversas ciencias (Proyecto Pedagógico de Ciencias, p. 9).

Del análisis de los proyectos pedagógicos o planes de estudio podemos concluir que las unidades curriculares presentan una *secuencia articulada en relación con los campos de formación* desde el principio hasta el final del curso. La excepción es el curso de Letras, pues en este curso los estudiantes deben elegir a partir de su mitad (sexto semestre) continuar el profesorado o la licenciatura. En la malla curricular del curso de Letras las unidades curriculares del campo general de la formación docente y la práctica, sea como unidad curricular o como práctica en la escuela, empieza a partir del momento en que el estudiante opta por la carrera que desea seguir. El curso de Historia ofrece doble formación, o sea, profesorado y licenciatura, pero la malla curricular presenta, desde el principio, la articulación entre los campos de la formación general y específica, así como la práctica como unidad curricular. Las mallas curriculares de todos los proyectos ponen en evidencia la importancia de la formación docente, trabajando con la idea de *simetría invertida*.

Los proyectos pedagógicos permiten que los estudiantes desarrollen una trayectoria propia a partir de la elección de las unidades curriculares que desean matricularse. A pesar de haber muchas unidades curriculares obligatorias en cada curso, hay una cierta *flexibilidad curricular* que posibilita a cada estudiante constituir su trayecto formativo. Las unidades curriculares electivas y las de dominio conexo posibilitan a los estudiantes la vivencia académica en otros departamentos de la universidad, mientras las actividades complementarias les permiten adquirir conocimientos y fortalecer su formación en espacios formativos diversos. Tanto las actividades de práctica docente en las escuelas (residencia pedagógica) como las actividades complementarias son reglamentadas en cada proyecto pedagógico o presentan reglamentación que viene adjuntada a los proyectos.

Todos los proyectos pedagógicos presentan los programas de las unidades curriculares. Los proyectos pedagógicos de Historia y Letras presentan programas más detallados, que incluyen: los objetivos generales y específicos, una descripción de la unidad curricular, los contenidos que serán enseñados, los dispositivos, métodos y recursos didácticos utilizados, criterios de evaluación del aprendizaje y bibliografías básica y complementaria.

El proyecto pedagógico del profesorado de Ciencias Biológicas y Matemática no es tan detallado como los demás cursos analizados. Presenta una descripción de las unidades curriculares y las bibliografías básica y

complementaria. Algunas descripciones de las unidades curriculares son un poco más detalladas, citando las concepciones teóricas en que se basan, dispositivos y métodos de enseñanza, pero otras son más acotadas, planteando solamente los contenidos de enseñanza; en todos los casos los programas son elaborados y revisados por los docentes que dictan clases en los cursos.

En relación con los *dispositivos de evaluación y seguimiento,* los proyectos pedagógicos presentan las formas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de los cursos, planteándolos a partir de una concepción *formativa* de evaluación. Presentan algunos procedimientos, instrumentos y reglamentos para la evaluación del aprendizaje y aprobación de los estudiantes en los cursos. También apuntan a la necesidad de evaluar el desempeño de los alumnos, las habilidades y competencias demostradas en el perfil de los egresados. Se incluye la evaluación de diversos componentes: la evaluación que los propios alumnos hacen del curso, evaluación de los docentes y de las condiciones estructurales. A partir de estos datos se desarrollarán las autoevaluaciones de los cursos. De esta forma, se concibe a la evaluación del curso como un proceso continuo que permite mejorar la calidad de formación ofrecida.

6. Universidad de San Pablo-USP

6.1. El Programa de Formación de Profesores de la Universidad de San Pablo (PFP-USP)

El documento elaborado por la Universidad de San Pablo que estructura el Programa de Formación de Profesores de esa universidad y que sirve de base para la elaboración de los proyectos pedagógicos de los cursos de profesorado ofrecidos por ella tuvo su origen en 2001 con la creación de la Comisión Permanente de Licenciatura (profesorado). Su creación se debió a la exigencia del Consejo Estadual de Educación (CEE) de un proyecto de profesorado a partir del cual la institución podría realizar la evaluación de los cursos superiores.

Para componer la comisión fueron convocados representantes de todos los cursos de profesorado de la universidad que deberían, juntamente con los representantes de la Facultad de Educación, elaborar el proyecto exigido por el CEE. La comisión aprovechó la exigencia de la ley para dar continuidad a la discusión empezada al inicio de la década de 1990 acerca de la formación de docentes en la USP. El momento era oportuno para pensar conjuntamente los rumbos de la formación de docentes para la Educación Básica e integrar la universidad y las escuelas públicas de Educación Básica.

Los trabajos de la comisión duraron tres años, incluso con la participación de los campus de la USP que están fuera de la ciudad de San Pablo. Algunas unidades desarrollaron discusiones internas y otras, experimentalmente,

ponían en práctica y evaluaban algunas de las propuestas iniciales. En los años 2001 y 2002 fueron realizadas audiencias públicas con dos versiones preliminares. A partir de las sugerencias hechas, la comisión realizó un proceso de análisis e hizo, en 2003, contactos con docentes y estudiantes de diversas unidades involucradas en el proceso con el propósito de escucharlos, presentarles y discutir propuestas de perfeccionamiento del programa.

Se buscó incorporar sugerencias y compatibilizar expectativas muy distintas. La propuesta resultante de este proceso refleja la diversidad de perspectivas y apunta caminos para enfrentar varios conflictos inherentes a un programa que busca integrar unidades que funcionaban básicamente por yuxtaposición.

Por lo tanto, el documento final no representa algo definitivo y fijo, pero sienta las bases que permitan a la USP el compromiso con la formación de docentes y la mejora de la calidad de la educación pública como una preocupación permanente y una acción integrada y renovadora. De allí surge la preocupación de proponer mecanismos de diálogo, experimentación y renovación de prácticas y formas de organización del profesorado.

Hasta el momento en que se empezó a discutir la formación de docentes en la USP, predominaba en esta universidad una formación de docentes como *complementación* a los cursos de licenciatura, predominando una concepción de *yuxtaposición* del profesorado a las licenciaturas. De esa manera, lo que venía ocurriendo no era un proceso de integración entre los profesorados y las licenciaturas, sino la consolidación de la desarticulación de un proyecto común de formación de docentes. Para lograr la integración deseada y la formación de docentes capaces de enfrentar los desafíos de la profesión y la diversidad presente en las escuelas públicas, sería necesario involucrar en esta discusión a los docentes de todas las unidades de la USP.

Los *principios* y objetivos expresados en el Programa de Formación de Profesores de la USP son los ejes estructuradores para la definición de los proyectos que serán desarrollados en cada unidad (pp. 3-6):

1. A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige *empenho permanente de suas diversas unidades,* de maneira a inspirar *projetos integrados* que visem preparar docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio.
2. A *docência,* a *"vida escolar"* e as *instituições a ela ligadas,* na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os *objetos privilegiados* de qualquer projeto que vise à *preparação para o exercício profissional* na escola contemporânea.
3. A formação de professores deve ter na *escola pública seu principal foco* de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente.

4. O projeto de formação deve prever a *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,* de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-os *profissionais capazes de promover sua formação contínua.*
5. A *formação do professor* dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de *graduação.*
6. As *estruturas curriculares* dos cursos de formação de professores devem ser *flexíveis,* de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma *pluralidade de caminhos* aos licenciandos.
7. A *instituição escolar e sua proposta pedagógica,* concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o *eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado,* que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços sócio-institucionais relevantes para a educação pública.

El propósito fundamental de los cursos de profesorados es *formar profesores como sujetos de transformación de la realidad brasileña, comprometidos con la búsqueda de respuestas a los desafíos y problemas existentes en las escuelas, especialmente en las escuelas públicas.* Los objetivos de la formación de los docentes para actuar en la Educación Básica son:

1. Compreender o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar.
2. Orientar suas escolhas e decisões profissionais por princípios éticos, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade dos alunos, partindo do princípio de que todo aluno é capaz de aprender.
3. Compreender os processos de ensino e de aprendizagem, reelaborar os saberes e as atividades de ensino, sempre considerando a realidade social, os objetivos da escola básica, o cotidiano escolar e as experiências dos alunos.
4. Criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e de aprendizagem, articulando-os com outras áreas do conhecimento e estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar uma nova concepção de trabalho educacional.
5. Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar sua prática profissional, bem como as práticas escolares, tomando-as como objeto de reflexão, de modo a poder criar soluções mais apropriadas

aos desafios específicos que enfrenta e dar prosseguimento ao processo de sua formação contínua.

Se promovió la renovación en la formación de profesores a través de la creación de diversas instancias y órganos responsables de implantar, evaluar y reformular programas de formación de profesores en la universidad.

El documento Programa de Formación de Profesores de la USP presenta una propuesta de *estructura mínima común* a los cursos de profesorado. Cada instituto o facultad deberá elaborar, de forma articulada con los departamentos y unidades responsables de la formación pedagógica, un proyecto pedagógico integrado para su área de conocimiento. Los proyectos deben reflejar y redefinir los objetivos deseados para la formación de un docente en su área específica y el perfil de los profesionales de la educación que se pretende formar.

6.2. Organización curricular

La propuesta de estructura curricular mínima está organizada en cuatro bloques vinculados con los campos de formación general, específica y de práctica profesional:

Bloque I: formación específica: unidades curriculares y actividades directamente relacionadas a los conocimientos del área específica.

Bloque II: iniciación al profesorado: unidades curriculares y actividades introductorias a la formación del profesor de la Educación Básica.

Bloque III: fundamentos teóricos y prácticos de la educación: unidades curriculares y actividades relacionadas a la formación pedagógica en general.

Bloque IV: fundamentos metodológicos de la enseñanza: unidades curriculares y actividades relacionadas a la enseñanza de las áreas específicas.

Los bloques corresponden a las diferentes dimensiones de la formación de los estudiantes y se articulan con los componentes comunes previstos en los marcos normativos legales: las residencias pedagógicas, la práctica como unidad curricular, las actividades académico-científico-culturales y los contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural.

El documento, en su parte final, plantea las formas en que los institutos y facultades deberán organizar y estructurar la residencia pedagógica y la práctica como unidad curricular de acuerdo con los marcos normativos legales. Los profesorados, por lo tanto, son desarrollados de forma integrada por los institutos y facultades que son responsables por el bloque I, mientras que los bloques II, III y IV están a cargo de la Facultad de Educación. Una mayor integración y articulación entre los bloques dependerá de los proyectos pedagógicos elaborados por cada instituto o facultad.

En cuanto a la carga horaria de la *residencia pedagógica,* se cumple con los marcos normativos nacionales, que definen un mínimo de 400 horas.

El Programa de Formación de Profesores de la USP determina que 300 horas deben estar articuladas con las unidades curriculares de la Facultad de Educación, y las otras 100 horas son responsabilidad de los institutos o facultades que está a cargo de la formación específica.

La práctica como unidad curricular también posee una carga horaria de 400 horas, pero esta carga horaria deberá ser distribuida entre los institutos y facultades que desarrollan la formación específica y la Facultad de Educación. La práctica como unidad curricular "deve ser entendida como o conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive as de natureza acadêmica, que se voltam para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento específico" (2004, p. 24).

En cuanto a las *actividades académico-científico-culturales* que deben tener la duración mínima de 200 horas, siguen las determinaciones de la DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica, pero pueden también ser desarrolladas como estudios independientes (participación en congresos, seminarios, proyectos de investigación y intervención, publicaciones, etc.). Otras actividades, como visitas a museos, centros científicos, exposiciones de arte, usinas, fábricas, observatorios astronómicos, teatros, etc., son algunos ejemplos de actividades que podrán ser consideradas como actividades académico-científico-culturales. "Trata-se, portanto, de um conjunto aberto de atividades formativas em sentido amplo" (2004, p. 24).

Con relación a la *residencia pedagógica,* el Programa de Formación de Profesores de la USP define los siguientes tipos de actividades (pp. 27 y 28):

1. Atividades que propiciem a iniciação dos licenciandos nos diversos aspectos da cultura das instituições escolares (conselhos de escola e de classe, reuniões de professores e de pais, atividades dos grêmios, etc.).
2. Atividades em sala de aula por meio de observação, exercício da docência, coordenação de atividades didáticas como seminários, estudos do meio, acompanhamento dos alunos, etc.
3. Projetos de orientação a grupos de alunos, produção de material didático, entre outras.
4. Participação em atividades de gestão e coordenação da escola e do trabalho escolar.
5. Atividades de ensino que ocorram em projetos educacionais desenvolvidos em diferentes espaços sócio-institucionais, como associações de bairro, fábricas, igrejas, sindicatos, etc.

El documento finaliza planteando algunas *condiciones* necesarias para la implementación del Programa de Formación de Profesores, que deberán considerarse en los proyectos pedagógicos de cada profesorado.

Podemos concluir que el documento elaborado define los principios, los objetivos y la organización curricular de los profesorados de la USP, buscando desarrollar proyectos pedagógicos articulados e integrados entre los institutos y las facultades responsables de la formación específica y la Facultad de Educación. El programa propuesto está en consonancia con los marcos normativos legales y se plantea superar la yuxtaposición de las licenciaturas en relación con la formación de docentes.

6.3. Los proyectos pedagógicos o planes de estudio de los profesorados

La Universidad de San Pablo ofrece todos los profesorados para actuar en la Educación Básica. A los fines de este estudio, se han seleccionado los planes de estudio de los siguientes profesorados: Letras, Matemática, Ciencias Biológicas, Historia, Geografía y Pedagogía. Para comprender la formación de docentes en la USP, es necesario considerar el Programa de Formación de Profesores presentado anteriormente, los proyectos pedagógicos o planes de estudio de cada profesorado elaborados por el instituto o facultad a cargo la formación específica, y el proyecto pedagógico de los profesorados elaborado por la Facultad de Educación, responsable de dictar la formación general y parte de la residencia pedagógica.

Antes de la reforma de la formación docente que la propia Universidad de San Pablo había comenzado y de la promulgación de las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica, los institutos o facultades no se involucraban en la formación docente y la Facultad de Educación apenas se encargaba de formar profesores. Esta situación mostraba claramente una separación entre la formación específica (en Física, Geografía, Historia, Letras o Química, por ejemplo) y la formación general de los futuros docentes.

Los cambios determinados con la creación del Programa de Formación de Profesores de la Universidad de San Pablo y su adecuación a las DCN mantuvieron la formación específica en los institutos o facultades, pero exigieron que los proyectos pedagógicos de los cursos desarrollados en estos institutos o facultades incluyesen materias relacionadas con la enseñanza, dentro de la carga horaria destinada a la residencia, la práctica como componente curricular y las actividades académico-científico-culturales.

Los proyectos pedagógicos elaborados por los institutos y las facultades que dictan la formación específica siguen las determinaciones establecidas por el Programa de Formación de Profesores de la USP. Estos proyectos toman del Programa de Formación los principios y los objetivos e incluyen los perfiles de egreso, las habilidades y competencias que los estudiantes deben desarrollar. Los *proyectos* analizados definen conjuntamente los perfiles de egreso de los cursos de *profesorado* y *licenciatura*. El único proyecto que es solamente de profesorado es el de Matemática. Las habilidades y competencias planteadas en los perfiles y que se relacionan con la formación

docente están de acuerdo con lo que proponen las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los profesorados de Letras, Geografía y Matemática:

- Compreender como se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte, os problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras.
- Adotar métodos apropriados para o trabalho com textos literários no ensino fundamental e médio (Projeto Pedagógico de Letras, pp. 11-12).
- Desenvolver a formação e a formulação de um pensamento crítico, estimulando a investigação teórica, científica, técnica e didático-pedagógica em Geografia.
- Desenvolver as habilidades de reflexão e uso de técnicas específicas na atuação como geógrafo, professor e pesquisador, utilizando o conhecimento teórico-conceitual e técnico de todo campo do saber geográfico, assim como as novas tecnologias informacionais e do planejamento territorial, em suas diversas escalas.
- Dominar técnicas didático-pedagógicas eficientes para o manuseio da informação geográfica, com vistas a formar o espírito crítico em relação aos fenômenos geográficos, inclusive dispondo ao formando do necessário conhecimento geográfico para a produção original desse conhecimento com aporte pedagógico; capaz, assim, de produzir material didático-pedagógico em Geografia (Projeto Pedagógico de Geografia, pp. 7- 8).
- É capaz de trabalhar de forma integrada com os professores ou professoras da sua e de outras áreas, no sentido de conseguir contribuir efetivamente com a proposta pedagógica da escola e favorecer uma aprendizagem multidisciplinar e significativa dos alunos.
- Possui familiaridade e reflexão sobre metodologias e uso de materiais de apoio didático diversificados, de modo a poder escolher conteúdos matemáticos e procedimentos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem significativa de matemática, frente aos diferentes grupos de educandos. Está preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma contínua.
- É engajado num processo contínuo de aprimoramento profissional, procurando sempre atualizar seus conhecimentos com abertura para a incorporação do uso de novas tecnologias e para adaptar o seu trabalho às demandas sócio-culturais e dos seus alunos e alunas (Projeto Pedagógico de Matemática, p. 3).

Resulta interesante la distribución y articulación de los campos o componentes de la formación entre los diversos departamentos. Los proyectos pedagógicos de los institutos o facultades que dictan la formación específica

—como los proyectos pedagógicos de Letras, Ciencias Biológicas, Historia y Geografía— deben articularla con la formación docente. La formación de docentes de Geografía, por ejemplo, desarrollada en el departamento de Geografía, determina que los estudiantes deben cumplir en este departamento:

- 400 horas de práctica como componente curricular.
- 200 horas de actividades académico-científico-culturales.
- 100 horas de residencia pedagógica.
- 2 unidades curriculares obligatorias (Enseñanza de Geografía para la Enseñanza Básica y Residencia Pedagógica de Enseñanza de Geografía y Material Didáctico).

El resto de la formación (formación general y parte de la carga horaria de la residencia pedagógica, o sea, 300 horas) se desarrolla en la Facultad de Educación. El proyecto de Geografía define también un conjunto de materias de la formación específica en las cuales se distribuye la carga horaria de la práctica como componente curricular.

El proyecto pedagógico del curso de *Letras* presenta una menor articulación entre la formación pedagógica y la formación específica. Solamente indica una materia obligatoria que está relacionada con la residencia pedagógica. No incluye la práctica como componente curricular, ni actividades académico-científico-culturales.

No obtuvimos el proyecto pedagógico de Historia ni el de Ciencias Biológicas. Pero a través de las páginas del Departamento de Historia y del Instituto de Biociencias pudimos relevar las siguientes informaciones sobre la formación docente desarrollada:

Historia:

- 200 horas de actividades académico-científico-culturales.
- 100 horas de residencia pedagógica.
- 1 unidad curricular obligatoria (Enseñanza de Historia: Teoría y Práctica. articulada a la residencia pedagógica).
- Práctica como componente curricular: no obtuvimos información.

Ciencias Biológicas:

- 200 horas de actividades académico-científico-culturales.
- 100 horas de residencia pedagógica.
- 2 unidades curriculares (Fauna, Flora y Ambiente e Introducción a la Enseñanza de Biología).
- Práctica como componente curricular: 150 horas que deberán ser cumplidas en el Instituto de Biociencias y las 250 restantes, en la Facultad de Educación.

Es probable que los proyectos pedagógicos de estos dos profesorados, Ciencias Biológicas e Historia, planteen los aspectos acerca de los cuales no obtuvimos informaciones más detalladas.

Todos los proyectos analizados, Ciencias Biológicas, Geografía, Historia y Letras, presentan materias optativas y electivas que pueden ser cursadas en la unidad que ofrece la formación específica o en la Facultad de Educación. De los proyectos pedagógicos analizados, el de Matemática es el que parece más articulado e integrado en términos de formación específica, general y prácticas. Es un proyecto diseñado solamente para el profesorado. El Instituto de Matemática y Estadística (IME) ya venía desarrollando una propuesta más articulada de formación de docentes. Los estudiantes que ingresan optan por el profesorado y obtienen únicamente el título de profesor. El proyecto pedagógico de Matemática presenta la estructura curricular de forma muy completa y detallada. Explicita todos los bloques de la estructura curricular, con los nombres de las unidades curriculares, la carga horaria, y discrimina las unidades curriculares obligatorias y electivas. Las unidades curriculares que ofrece del Instituto de Matemática presentan sus objetivos y contenidos. Presenta también orientaciones sobre las actividades académico-científico-culturales y su proceso de acreditación.

Los proyectos pedagógicos de los profesorados citan las normas y leyes en que están enmarcados y contemplan la *práctica* como componente curricular desde el inicio (información que no se identifica en los cursos de Letras ni de Historia).

El proyecto del profesorado de Matemática presenta la formación docente desde el inicio. De los proyectos pedagógicos específicos, es el que presenta mayor integración con la formación de profesores, aspecto que ya presentaba antes de la necesidad de adecuarse a las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica. La estructura curricular del profesorado de Matemática está organizada en las siguientes áreas:

- Álgebra, Geometría, Análisis Matemática, Estadística; Informática; Historia y Fundamentos de la Matemática: estas seis áreas son dictadas en el Instituto de Matemática.
- Física: dictada en el Instituto de Física.
- Práctica como componente curricular: los estudiantes deben cumplir esta práctica a través de trabajos que deben realizar en las varias materias obligatorias de contenidos específicos. Para el cumplimiento de estas prácticas son obligatorias dos materias: Elementos para o Ensino de Matemática y Projetos de Ensino de Matemática. La Facultad de Educación tiene a cargo el dictado de 100 horas correspondientes a la práctica como componente curricular.

- Área Pedagógica: todas las unidades curriculares del área son responsabilidad de la Facultad de Educación. Ellas son: Metodología de la Enseñanza de la Matemática I y II, Psicología de la Educación, Didáctica, Administración y Estructura Escolar y la Residencia Pedagógica.
- Residencia pedagógica: 300 horas desarrolladas en la Facultad de Educación y las demás 100 horas corresponden al Instituto de Matemática (IME). En el IME la residencia pedagógica se desarrolla de forma articulada entre la materia Projetos de Estágio y un curso de extensión para profesores que enseñan matemática en escuelas públicas, enriqueciendo mutuamente los trabajos de formación inicial y continua de profesores.

La carga horaria del profesorado de Matemática se distribuye de la siguiente manera:

- Contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural: 1.995 horas.
- Práctica como componente curricular: 420 horas.
- Residencia pedagógica: 400 horas.
- Actividades académico científico-culturales: 200 horas.
- Carga horaria total: 3.155 horas.

La duración mínima de los cursos es de cuatro años y en algunos casos 5 años, según el turno (el nocturno ofrece una formación más larga) o las habilitaciones que los estudiantes elijen, caso específico del profesorado de Letras.

Los proyectos no traen informaciones más detalladas o explícitas sobre los *dispositivos de evaluación y seguimiento,* pero el Programa de Formación de Profesores explicita las comisiones que están a cargo de hacerlo. En cuanto a los *dispositivos de formación* y espacios formativos, los proyectos pedagógicos citan el Programa de Formación de Profesores, pero no presentan datos más específicos acerca de ellos.

Con relación a la *práctica* en las escuelas y como unidad curricular, los proyectos pedagógicos solo mencionan aspectos normativos y reglas de funcionamiento.

El *proyecto pedagógico* elaborado por la *Facultad de Educación para los profesorados* está *estructurado* en dos partes. En la primera, plantea los principios y objetivos definidos en el Programa de Formación de Profesores de la USP y por las DCN para la Formación de Profesores de la Educación Básica. Para cada principio presenta algunas orientaciones para el desarrollo del proyecto, explicitando acciones de los docentes, de las comisiones y aclaraciones acerca de cómo cada principio se articula en el plan de estudio. En la segunda parte presenta el perfil de las unidades curriculares que son responsabilidad de la Facultad de Educación. De acuerdo con el Programa de Formación de Profesores de la USP, los bloques desarrollados por la Facultad de Educación son:

- Bloques I y II: Iniciación al Profesorado: Introducción a los Estudios de Educación, que puede ser cursada con tres enfoques a elección del estudiante.
- Bloque III: Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Educación: Didáctica, Política y Organización de la Educación Básica de Brasil, Psicología de la Educación.
- Bloque IV: Fundamentos Metodológicos de la Enseñanza: metodologías I y II específicas de cada profesorado.

También presenta las normas, informaciones y orientaciones sobre las prácticas (residencia pedagógica y práctica como unidad curricular). De forma muy sintética, aborda la organización de los grupos de alumnos y plantea la necesidad de aclarar y especificar a los estudiantes las informaciones sobre los bloques y sus unidades curriculares, para que puedan ir componiendo, de acuerdo con los reglamentos, *trayectos formativos personales*. En su parte final el proyecto evidencia que las condiciones de implementación están previstas en el plan de metas de la Facultad de Educación, buscando garantizar las condiciones materiales, los recursos humanos y pedagógicos para el desarrollo de la formación.

El proyecto presenta rasgos de flexibilidad. Diversos bloques ofrecen la posibilidad a los estudiantes de elegir entre asignaturas equivalentes desde el punto de vista formativo, que presentan diversos enfoques. Por ejemplo, las asignaturas Introducción a los Estudios de la Educación, bloque II, y Psicología de la Educación, bloque III, se ofrecen con distintos enfoques. En algunos casos, como del profesorado de Geografía, la asignatura de enseñanza dictada por el departamento puede reemplazar la Introducción a los Estudios de la Educación. Otro aspecto que evidencia la flexibilidad curricular es que algunas unidades son indicadas por créditos-clase o créditos-trabajo. En el proyecto no se presenta ninguna *carga horaria* en términos de horas, a excepción de la residencia pedagógica que es indicada con horas reloj. Se destina un apartado específico del proyecto para el tratamiento de la residencia pedagógica. Se explicita su organización y funcionamiento, que sigue lo que determina las normas y el Programa de Formación de Profesores de la USP. Se explicitan también las unidades curriculares del bloque II, que tienen 20 horas dedicadas a la práctica (Didáctica, Política y Organización de la Educación Básica de Brasil, Psicología de la Educación) y las prácticas de enseñanza de cada profesorado. Este conjunto de unidades curriculares es responsable de 300 horas de la residencia pedagógica. Las otras 100 horas, de acuerdo con lo que determina el Programa de Formación, corresponden a institutos y facultades que dictan la formación específica. Las actividades que se desarrollan en la residencia pedagógica son: observación y dictado de clases; planificación y elaboración de clases; producción de informes; investigación y caracterización de las instituciones de enseñanza y su entorno.

La residencia se realiza en escuelas públicas y en otros tipos de instituciones que actúan o se relacionan con la educación básica. Las unidades curriculares también pueden incluir proyectos especiales en museos, organizaciones no gubernamentales que actúan en el sector educativo, y otras acciones educativas relacionadas con las diversas formaciones específicas de los profesorados. También se pueden desarrollar actividades en órganos de gestión educativa en los cuales los estudiantes pueden comprender cómo se implementan y desarrollan las políticas educativas. Los proyectos de residencia se deben organizar en tres ejes —disciplinar, temático y gestión del cotidiano escolar— y tienen que ser aprobados y monitoreados por la Comisión de Acompañamiento de la Licenciatura (CAL).

6.4. Breve caracterización del Curso de Pedagogía de la Universidad de San Pablo

La Universidad de San Pablo (USP) fue creada en 1934 por el Decreto Estadual N.° 6283 del 23 de enero. Varias facultades que ya existían aisladas pasaron a constituir la USP y con el tiempo se fueron creando otros cursos y facultades. En 1938, el Instituto de Educación fue transformado en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la USP y, posteriormente, se transformó en un Departamento de la misma facultad.

Por el Decreto-Ley N.° 1190 de 1939, se crea el Curso de Pedagogía de la Universidad de San Pablo. En 1968, con la Ley N.° 5540 que instituyó la reforma universitaria y con los nuevos estatutos de la universidad en 1969, se crea la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo. En ese momento, el curso de Pedagogía tenía cuatro años de duración, y a partir del tercer año los estudiantes debían elegir una de las habilitaciones ofrecidas: Administración Escolar, Supervisión Pedagógica y Orientación Educativa. Después se agregó una cuarta habilitación en Educación Especial. El plan de estudios funcionó hasta la reforma curricular de 1990, que impulsó los siguientes cambios:

- Ampliación del curso básico de tres a cuatro años.
- Énfasis en dos ejes formativos: estudios psicológicos y estudios sociológicos. Estos ejes eran ofrecidos en el tercer y cuarto año, y los estudiantes debían elegir uno de ellos.

Las habilitaciones pasaron a ser cursadas después del cuarto año, o sea, cuando la formación del pedagogo estaba concluida. Aquellos estudiantes que optasen por alguna habilitación deberían cumplir un año más en el caso de elegir Administración Escolar y Orientación Educacional, o seis meses si optasen por Supervisión Escolar y Educación Especial.

En 1999, hubo otra reforma curricular del curso de Pedagogía, cuyo objetivo fue flexibilizar el currículo, articulando e integrando las habilitaciones

en la formación básica de cuatro años. Y en 2007 se realizaron ajustes con el propósito de adecuarlo a las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores, de 2002, y a las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Pedagogía, de 2006.

Para monitorear y evaluar el currículo del curso de Pedagogía, a fines de 2008 fue constituida la Comisión de Coordinación del Curso de Pedagogía (CoC Pedagogía), y la Comisión de Acompañamiento de las Licenciaturas (CAL) fue transformada en la Coordinación de los Cursos de Licenciatura (CoC Licenciatura), ambas con estructura interdepartamental.

En 2008, 2009 y 2010 se realizaron foros abiertos y reuniones generales con docentes de la Facultad de Educación para recolectar datos de las primeras evaluaciones y propuestas de adecuación del currículo del curso de Pedagogía. Concomitantemente ocurrieron los debates acerca del proceso de autoevaluación de la facultad, la organización y producción de indicadores para la evaluación diagnóstica y planificación del curso de Pedagogía. En este proceso se concluyeron los cambios en el proyecto pedagógico aprobado en 1999.

A partir de 2011 entró en vigencia el Proyecto Político Pedagógico, resultado de un proceso de discusión colectiva, reorientación y evaluación del Curso de Pedagogía de la Facultad de Educación de la USP, y que se encuadra en las DCN del Curso de Pedagogía y las definiciones del Programa de Formación de Profesores de la USP.

6.5. El proyecto político pedagógico del curso de Pedagogía (plan de estudio)

El proyecto pedagógico del curso de Pedagogía presenta los siguientes componentes: presentación, finalidades, objetivos específicos, perfil y campo de actuación del pedagogo, la estructura general del curso, la organización curricular, las condiciones de implementación del proyecto, la demanda atendida por la Facultad de Educación, los espacios de enseñanza e investigación, los programas de cultura y extensión universitaria, los servicios auxiliares, de iniciación científica, y por último los dispositivos de evaluación y seguimiento.

En la presentación el proyecto plantea el origen del curso y las reformas curriculares realizadas para adecuarlo a los cambios normativos, educativos y sociales, con el propósito de mejorar la calidad de la formación. Al hacer ese recorrido del curso de Pedagogía, presenta los cambios y las leyes y normas anteriores y vigentes.

La *finalidad* del curso de Pedagogía se basa en la búsqueda constante de articulación e indisociabilidad entre las actividades de docencia, investigación y extensión:

- Sistematización del saber históricamente acumulado por la humanidad y construcción de nuevos conocimientos.
- Formación de profesionales competentes y socialmente comprometidos en las diferentes áreas del conocimiento.
- Desarrollo amplio del estudiante, de manera que comprenda y piense de forma analítica y crítica los diferentes fenómenos de orden humano, natural y social, adoptando posturas coherentes.

El curso fue planificado a partir de *principios* que permiten *integrar* el currículo y *articularlo* a las *actividades prácticas, flexibilizar* su organización y garantizar al estudiante posibilidades de *elegir* trayectos diferenciados. Por lo tanto, la reformulación del proyecto para encuadrarlo a las DCN buscó:

- Integrar los conocimientos de las antiguas habilitaciones (Administración Escolar, Orientación Educativa, Supervisión Escolar y Educación Especial) al currículo común del curso de Pedagogía.
- Flexibilizar la organización curricular, ofreciendo opciones a los estudiantes por profundización en trayectos formativos.
- Distribuir las horas de práctica en la escuela y de las demás actividades prácticas a lo largo del curso.
- Incluir un trabajo final de curso como una opción para el alumno.

El *perfil* y el campo de actuación del pedagogo se presentan en uno de los apartados del proyecto. El perfil no especifica un conjunto de habilidades y competencias, pero se describe y articula con las Directrices Curriculares para el Curso de Pedagogía. Supone un profesional que haya desarrollado la capacidad de articular los conocimientos teórico-prácticos, la investigación y la reflexión crítica, diálogo con otros campos del conocimiento, diálogo con el aula y las actividades de enseñanza, ser un experto en la implementación de políticas públicas en el campo de la educación, escolar y no escolar. El egresado del curso deberá ser capaz de comprender la escuela como una organización cuya función social deberá ser la de contribuir con saberes y valores que capaciten para la construcción de una sociedad más justa. El pedagogo deberá tener una visión de conjunto de todas las áreas en que puede actuar profesionalmente.

Con relación al campo profesional, el proyecto pedagógico indica lo que determina las Directrices Curriculares para el Curso de Pedagogía: docencia, gestión, asesoría y actividad especializada.

En la estructura general del curso cita las *normas y leyes en que se basa:* Ley Federal N.° 9394 de 1996 (LDB); Resolución CNE/CP N.° 1 de 2006; y la Deliberación del CEE 60 de 2006.

La duración del curso de Pedagogía es de nueve semestres (cuatro años y medio). La malla curricular contiene 28 unidades obligatorias de la formación común y 11 unidades curriculares *electivas* que representan una *carga*

horaria total de 3.270 horas, de las cuales 2.340 son dictadas en la forma de *clases teóricas y prácticas.* Cumpliendo la normativa nacional incluye Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) como unidad curricular obligatoria.

El curriculum es flexible. Los estudiantes pueden, de acuerdo con sus intereses, *elegir* tres trayectos formativos: escolarización y docencia; política y gestión; educación y cultura. También pueden *elegir* unidades curriculares de otras unidades de la universidad y cursarlas en forma de optativas libres. La *flexibilización* de la organización curricular buscó:

- Equilibrio del currículo alrededor de una sólida formación básica.
- Integración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje
- Reflexión, búsqueda y construcción de una trayectoria inter y transdisciplinar.

Las actividades académicas de carácter científico y cultural cuentan con una carga horaria de 480 horas, desarrolladas bajo la modalidad de estudios independientes: participación en seminarios, talleres, jornadas, encuentros, congresos, realización de investigación académica, consultas a bibliotecas y centros de documentación, visitas a museos, entre otros.

Se incluyó un *trabajo complementario* del curso con carácter *opcional* para los alumnos y relacionado con la iniciación a la investigación. Los alumnos que optan por hacerlo tienen 180 horas y pueden utilizarlas para componer la carga horaria de los estudios independientes o agregarlas como una ampliación en la carga horaria total de su trayecto formativo.

Las actividades *prácticas* como componente curricular tienen una carga horaria de 570 horas, distribuidas a lo largo del curso en todas las unidades curriculares obligatorias. La *residencia pedagógica* se distribuye entre las unidades curriculares obligatorias a partir del cuarto semestre. La *organización de las prácticas* se caracteriza por prácticas integradas, con el propósito de implementar tareas integradas, en dos o más unidades curriculares de los diversos semestres del curso; y prácticas por proyectos específicos, establecidos por acuerdos, con proyectos de una área, ya sea en las escuelas públicas, ONG u órganos de diversa naturaleza.

El acompañamiento del curso es realizado por la Comisión de Graduación de la Facultad de Educación. Las condiciones de implementación indican los recursos humanos, materiales y pedagógicos necesarios para el desarrollo del curso. Los espacios formativos son diversos, la facultad posee laboratorios diversos relacionados a diferentes áreas y temas (Arte, Educación y Ambiente, Educación Especial, Política y Administración Escolar, así como centros de estudios e investigación y una Escuela de Aplicación).

Los espacios de enseñanza, investigación, cultura y extensión reflejan todos los espacios que la Facultad de Educación y otras unidades de la

universidad poseen y pueden ser utilizados por los estudiantes para complementar y profundizar diversos aspectos, temas y áreas de su formación.

El último ítem del proyecto presenta los *dispositivos de evaluación y seguimiento* del curso. Explicita los objetivos y las prácticas de evaluación. Se realiza una evaluación institucional y diversas actividades de investigación que tienen como objetivo diagnosticar el aprendizaje, el desarrollo de la residencia pedagógica, la evasión y el flujo de alumnos (aprobación, reprobación, etc.). Se prevén evaluaciones cada dos años para revisar el currículo y los planes de las materias. La evaluación del curso y de los alumnos debe servir para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y garantizar la formación de docentes calificados para actuar en la educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza fundamental (primaria).

Las unidades curriculares no están incluidas en el proyecto pedagógico del curso. Se citan de acuerdo con la malla curricular y los tres trayectos formativos. Pueden relevarse en el sitio de la facultad e incluyen: un plan con objetivos, contenidos, descripción sintética de las unidades curriculares, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, recursos didácticos y la bibliografía. Son elaboradas por los docentes y deben ser aprobadas por las comisiones responsables por el monitoreo del curso.

Al final del proyecto pedagógico se presentan todos los espacios de formación, investigación y extensión que la Facultad de Educación posee y ofrece a los alumnos para desarrollar su formación: laboratorios de enseñanza (Lectura y Escritura, Enseñanza de Química, de Matemática, Educación Especial, etc.), centros de estudios e investigación (Enseñanza de Lenguas, de Políticas Públicas Educativas, de la Memoria de la Educación, etc.), núcleos (de Literatura Infantil, etc.), museos (Museu da Educação e do Brinquedo) y una Escuela de Aplicación (enseñanza fundamental y media).

7. Universidad Federal de Ceará-UFC

7.1 Breve caracterización de la Universidad Federal de Ceará

La Universidad Federal de Ceará (UFC) fue creada por una ley federal en 1954. En 1955 empezó a funcionar agregando las siguientes instituciones de enseñanza superior: Escuela de Agronomía, Facultad de Derecho, Facultad de Medicina y Facultad de Farmacia y Odontología.

Actualmente la universidad está constituida por seis campus universitarios. Tres de ellos —Benfica, Pici y Porangabussu— están ubicados en la ciudad de Fortaleza, la capital del estado, donde se encuentra la sede de la UFC. Los otros tres se encuentran en otras partes del estado: Sobral, Cariri y Quixadá.

La UFC posee 108 cursos de graduación y 26.956 estudiantes matriculados. Ofrece cursos de posgrado: 58 cursos de especialización, 58 de

maestría y 40 de doctorado. En el posgrado la matrícula es de 7.641 alumnos. La UFC, en sus distintas unidades o facultades, ofrece los profesorados de Ciencias Biológicas, Física, Geografía, Matemática, Química, Ciencias Sociales, Historia, Letras (español, inglés, portugués, alemán, francés e italiano), Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), Pedagogía, Danza, Filosofía, Música, Teatro, Educación Física. También ofrece profesorados a distancia de Física, Letras (español, inglés y portugués), Matemática, Pedagogía, Química, Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS). Además ofrece el Profesorado Intercultural Superior de los Pueblos Indígenas Pitaguary, Tapeba, Kanindé y Anacé y el Profesorado Intercultural Superior Indígena Tremembé.

Para este estudio se han seleccionado los profesorados de Ciencias Biológicas, Geografía, Historia, Letras, Matemática y Pedagogía. A continuación se presenta un análisis de los planes de estudio.

7.2. Los proyectos pedagógicos (planes de estudio)

Los planes de estudio analizados presentan, en general, una estructura similar. Todos contienen objetivos generales y específicos de cada curso, describen los principios y concepciones en que se basa cada curso, datos de infraestructura, recursos humanos y didáctico-pedagógicos para el desarrollo de la formación.

A continuación se presentan aspectos vinculados con el desarrollo de la formación. La *elaboración de los proyectos pedagógicos* estuvo a cargo de comisiones conformadas por docentes de los cursos. Fueron elaborados y aprobados de acuerdo con las normas de la UFC y están en proceso de reflexión y análisis constante. Están sujetos a posibles reformulaciones para adecuarse a la realidad de la formación o a nuevas normas emitidas por el Ministerio de Educación o por el Consejo Nacional de Educación.

El *marco político y normativo* general de los cursos se basa en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica y en las Directrices Curriculares para el Curso de Pedagogía. De acuerdo con cada área específica de formación, se utilizaron las Directrices Curriculares Nacionales para cada curso de graduación. Se respetó la Resolución CNE/CP 2/2002 que trata de la carga horaria de los profesorados y la resolución de la universidad acerca de los principios orientadores de los proyectos pedagógicos de los cursos de profesorado.

El *perfil de egreso* presente en cada proyecto pedagógico, en consonancia con las DCN, explicita que la noción de competencia debe ser nuclear en la orientación de los cursos y que debe existir coherencia entre la formación ofrecida y la práctica que deberá ejercer el futuro docente. Además, la formación debe propiciar la inserción de los estudiantes en el debate contemporáneo más amplio, involucrando cuestiones culturales, sociales, económicas y el

conocimiento acerca del desarrollo humano y de la propia docencia. Los proyectos plantean también las competencias y habilidades específicas de cada profesorado y enfatizan algunas características consideradas inherentes a la actividad docente planteadas en el Parecer CNE/CP 9/2001, tales como:

- Orientar y mediar la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.
- Comprometerse con el logro del aprendizaje de los alumnos.
- Asumir y saber lidiar con la diversidad existente entre los alumnos.
- Incentivar actividades de enriquecimiento cultural.
- Desarrollar prácticas investigativas.
- Elaborar y ejecutar proyectos para desarrollar contenidos curriculares.
- Utilizar nuevas metodologías, estrategias y materiales de apoyo.
- Desarrollar hábitos de colaboración y trabajo en equipo.

Los proyectos pedagógicos analizados plantean, en el perfil de egreso, que los estudiantes de profesorado deben adquirir conocimientos acerca de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, incluyéndose las especificidades de los alumnos con discapacidades. También se encuentran referencias a valorar y conocer la cultura, la diversidad étnica y racial y los pueblos originarios.

El *régimen de cursada* es semestral y los cursos tienen duración de cuatro años, a excepción de Matemática, cuya duración mínima es de tres años y medio. En algunos casos los estudiantes pueden concluir el curso en menor tiempo, para esto necesitan cumplir todas las exigencias del currículo.

Los proyectos pedagógicos analizados son todos de profesorado. El curso de Geografía tiene una especificidad, pues el primer semestre es común para los alumnos que quieren cursar profesorado y para los que quieren cursar licenciatura. A partir del segundo semestre hay un direccionamiento para la formación específica. Del segundo semestre en adelante el curso de profesorado contiene en todos los semestres unidades curriculares relacionadas con la práctica como componente curricular y residencia pedagógica.

La *estructura curricular* de los cursos sigue las normas establecidas por las DCN en términos de organización del conocimiento y de carga horaria. Los campos previstos por las DCN son contemplados en los proyectos pedagógicos independientemente de cómo los nombra cada curso. Todas las estructuras curriculares presentan la unidad curricular obligatoria Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), cumpliendo con lo que determina el Decreto N.° 5626 de 2005. A continuación se presenta la estructura curricular de cada curso con las respectivas cargas horarias.

Ciencias Biológicas:[7]

---

[7] En la estructura curricular del curso de Ciencias Biológicas, los contenidos de naturaleza científico-cultural engloban: un núcleo común, constituido por unidades curriculares de

- Contenidos de naturaleza científico-cultural: 2.176 horas.
- Práctica como componente curricular: 400 horas.
- Residencia pedagógica: 416 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 200 horas.
- Carga horaria total: 3.192 horas.

Geografía: el proyecto pedagógico de Geografía organiza el conocimiento en cuatro ejes:

- Geografía de la Naturaleza.
- Estudios de Geografía Rural y Urbana.
- Geografía y Enseñanza, que involucra la práctica como componente curricular y residencia pedagógica.
- Geografía Instrumental y Metodológica.

Estos cuatro ejes, de acuerdo con las dimensiones de las DCN, están englobados en los contenidos de naturaleza científico-cultural. La carga horaria se distribuye de la siguiente manera:

- Contenidos de naturaleza científico-cultural: 2.048 horas.
- Práctica como componente curricular: 400 horas.
- Residencia pedagógica: 416 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 200 horas.
- Carga horaria: 3.064 horas.

Historia

- Contenidos de naturaleza científico-cultural:1.800 horas.
- Práctica como componente curricular: 400 horas.
- Residencia pedagógica: 400 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 200 horas.
- Carga horaria: 2.800 horas.

Letras

- Contenidos de naturaleza científico-cultural:1.800 horas.
- Práctica como componente curricular: 400 horas.
- Residencia pedagógica: 400 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 200 horas.
- Carga horaria: 2.800 horas.

Matemática

---

formación específica; unidades curriculares obligatorias específicas, donde están ubicadas las unidades curriculares de formación general (materias pedagógicas) y unidades curriculares optativas/electivas.

- Contenidos de naturaleza científico-cultural:1.808 horas.
- Práctica como componente curricular: 411 horas.
- Residencia pedagógica: 411 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 200 horas.
- Carga horaria: 2.830 horas.

Pedagogía: la estructura curricular del curso de Pedagogía se organiza en cinco ejes:[8]

- Educación y Lectura de Mundo: 784 horas.
- Praxis Educativa y Producción del Conocimiento: 224 horas.
- Gestión de Sistemas y Espacios Educativos: 288 horas.
- Trabajo Pedagógico y Aprendizajes: 656 horas.
- Actividades Formativas Integradoras: 1.024 horas.

La carga horaria del curso se completa con:

- Disciplinas libres/optativas: 112 horas.
- Actividades complementarias: 112 horas.
- Carga horaria: 3.200 horas.

De acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica, los proyectos pedagógicos incluyen la práctica tanto como componente curricular, articulando teoría, práctica y reflexión sobre el trabajo docente, como en la residencia pedagógica.

La *práctica como componente curricular* está presente desde el inicio de los cursos y se sostiene durante toda la formación. En el proyecto de Ciencias Biológicas, por ejemplo, la unidad curricular *Instrumentalización para la Enseñanza de Ciencias* cumple un papel especial en el currículo, pues tiene como objetivo la articulación de los conocimientos teóricos con la práctica profesional, vividos a lo largo del curso. El proyecto de Geografía cumple la carga horaria de la práctica en la unidad curricular *Talleres Geográficos,* e incluye un trabajo de graduación vinculado con la investigación de enseñanza de Geografía. En el caso de Historia, la práctica está articulada en algunas unidades curriculares y en el trabajo de conclusión de curso que también debe articularse con la práctica en las escuelas (residencia pedagógica).

La *práctica en las escuelas* o residencia pedagógica, de acuerdo con lo que definen las DCN, empieza a partir del quinto semestre o del tercer año (después de cumplir la mitad del curso). Las actividades de residencia pedagógica son reglamentadas en cada proyecto pedagógico. Algunas actividades

---

[8] La organización curricular del curso de Pedagogía respeta la Resolución CNE/CP N.° 1 del 15 de mayo de 2006, que instituye las DCN para el curso de Pedagogía. Los tres campos —formación específica, general y la práctica— están distribuidos en las unidades curriculares de los cinco ejes.

que los estudiantes deberán realizar son: analizar la estructura político-pedagógica-administrativa de las escuelas y el proyecto político pedagógico, desarrollar un proyecto de enseñanza englobando planeamiento y estrategias de integración con la comunidad escolar, observación de clases; planificar y gestionar clases y desarrollar actividades de evaluación del aprendizaje. Los proyectos pedagógicos enfatizan la práctica como lugar de reflexión e interacción con los saberes teóricos.

Las *actividades académico-científico-culturales* son definidas en los proyectos pedagógicos, promueven el uso de variados espacios formativos académicos, culturales y/o científicos. Además, los planes proponen crear vínculos con los organismos de investigación científica, ONG e instituciones educativas, crear espacios colectivos para el desarrollo de actividades culturales y científicas de debates y actualización en temas de interés de la formación. También se definen los procedimientos pedagógicos y administrativos de acreditación de las actividades realizadas por los estudiantes.

Todos los proyectos pedagógicos presentan una descripción sintética de las unidades curriculares, que incluye: carga horaria, contenidos, prerrequisito y créditos. En los planes de estudio no se avanza en explicitar estrategias de enseñanza específicas para cada unidad curricular, tampoco se citan objetivos, estrategias de evaluación del aprendizaje ni bibliografía. Hay un ítem en el proyecto pedagógico de Ciencias Biológicas denominado "Estrategias Pedagógicas", pero no desarrolla estrategias de enseñanza sino acuerdos, programas y proyectos a ser desarrollados por los estudiantes con el propósito de perfeccionar la práctica profesional.

Con relación a los *dispositivos de formación,* si bien no hay un apartado en los proyectos pedagógicos que los reúna, se identifican: actividades de observación y reflexión, resolución de problemas, uso de las TIC, estudios de caso, uso de narrativas orales o escritas, producción de materiales didácticos, actividades de investigación, minicursos, debates, seminarios, laboratorios, talleres, investigaciones, estudio de nuevos lenguajes.

En relación con la *flexibilidad curricular,* se incluyen unidades curriculares electivas tanto del currículo del profesorado como unidades correspondientes a otros departamentos y facultades de la universidad.

Con relación a los dispositivos de *evaluación y seguimiento,* los proyectos pedagógicos proponen una evaluación permanente que debe posibilitar una evaluación institucional y una evaluación del desempeño académico que tengan un carácter diagnóstico y formativo. Esta evaluación utilizaría las siguientes estrategias: efectuar amplia discusión del plan; evaluar las condiciones de enseñanza a partir de guión propuesto por el MEC que integra los procedimientos de evaluación y supervisión de la UFC, tutoría y acompañamiento de los estudiantes del primer año del curso; evaluación del desempeño discente y docente.

8. Universidad Estadual de Ceará-UECE

8.1. Breve caracterización de la Universidad Estadual de Ceará-UECE

La Universidad Estadual de Ceará (UECE) fue creada en 1975 por el Decreto N.° 11233. Su creación promovió la incorporación a la UECE de las unidades de enseñanza superior ya existentes en aquel momento: Escuela de Administración de Ceará, Facultad de Veterinaria de Ceará, Escuela de Servicio Social de Fortaleza, Escuela de Enfermeros San Vicente de Paula, Facultad de Filosofía Don Aureliano Matos y también la Televisión Educativa Canal 5. La universidad transformó estas escuelas y facultades en sus primeras carreras de graduación.

Con el tiempo, se fueron creando otras carreras de graduación consideradas importantes para el desarrollo del estado: Ciencias de la Salud (Enfermería y Nutrición); Ciencias Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciencias Pura, Geografía y Ciencias de la Computación); Ciencias Sociales (Administración, Ciencias Contables, Servicio Social y Pedagogía); Ciencias Humanas (Letras, Filosofía, Historia, Música, Instrumento-Piano y Estudios Sociales) y Ciencias Agrarias (Medicina Veterinaria).

La UECE está conformada por una red de campus que privilegian los cursos de formación docente y ha acumulado experiencia y transformado su perfil curricular en función de la mejora de la formación profesional de sus alumnos y del aumento de la calidad de vida de la población del Estado de Ceará.

La UECE ofrece cursos en Fortaleza, la capital del estado, donde están matriculados 11.651 alumnos, de los cuales 6.161 están matriculados en profesorados.[9] Las cursadas que se desarrollan en otras ciudades del interior del estado tienen matriculados a 4.083 alumnos. Los centros y facultades que están en el interior del estado son todos de profesorado.

La UECE aún ofrece algunos programas especiales de formación docente en acuerdo con el Gobierno Federal (Universidad Abierta de Brasil-UAB o Plan de Acciones Articuladas para la Formación de Profesores-PARFOR), que suman 1.871 alumnos. También ofrece dos modalidades de profesorados especiales: el profesorado Intercultural Indígena, con 122 alumnos matriculados, y el profesorado de Educación para el Campo, con 50 alumnos.

En toda la UECE estaban matriculados en 2012 en *carreras de formación de docentes 12.287 alumnos.* Ese número representa aproximadamente el *69% del total de la matrícula* en 2012, pues la UECE tenía, en *todas las carreras, 17.837 alumnos matriculados.* El siguiente cuadro presenta una síntesis de la *oferta* de profesorados en la UECE:

---

9 Los datos de matrículas son del año 2012 y están disponibles en la página de la UECE.

UECE-Universidad Estadual de Ceará			
	Ciudad	**Presencial**	**A distancia**
1	Barbalha		Matemática
2	Beriberi		Ciencias Biológicas, Pedagogía
3	Brejo Santo		Pedagogía
4	Campos Sales		Pedagogía
5	Caucaia		Matemática
6	Crateús	Ciencias Biológicas, Pedagogía, Química.	
7	Fortaleza	Filosofía, Física, Geografía, Historia, Letras, Matemática, Música, Pedagogía, Química.	Matemática
8	Iguatu	Ciencias Biológicas, Física, Letras, Matemática, Pedagogía.	
9	Itapipoca	Ciencias Biológicas, Pedagogía, Química.	Ciencias Biológicas
10	Jaguaribe		Pedagogía
11	Limoeiro do Norte	Ciencias Biológicas, Física, Geografía, Historia, Letras, Matemática, Pedagogía.	
12	Maranguape		Física, Pedagogía
13	Mauriti		Pedagogía, Química
14	Missäo Velha		Pedagogía
15	Orós		Artes Plásticas, Química
16	Piquet Carneiro		Matemática
17	Quixadá	Ciencias Biológicas, Física, Historia, Letras, Matemática, Pedagogía, Química.	
18	Quixeramobim		Matemática, Pedagogía
19	Tauá	Ciencias Biológicas, Pedagogía, Química.	Matemática

8.2. Los proyectos pedagógicos (planes de estudio)

Para este estudio nos interesan particularmente las carreras de profesorado en Pedagogía (formación de docentes que actúan en la educación infantil y primaria), Ciencias Biológicas, Geografía, Historia, Letras (habilitación en portugués) y Matemática. Estas carreras son ofrecidas en dos modalidades: presencial y a distancia. El cuadro muestra una síntesis de la oferta de estas carreras en toda la UECE:

Carrera	Presencial	A distancia	Total
Ciencias Biológicas	5	2	7
Geografía	2		2
Historia	3		3
Letras	4		4
Matemática	4	6	10
Pedagogía	7	8	15

En primer lugar, presentaremos un análisis de los proyectos pedagógicos (planes de estudio) de las carreras presenciales, y luego, el análisis de los proyectos pedagógicos de las tres carreras (Ciencias Biológicas, Matemática y Pedagogía) dictadas a distancia.[10]

8.2.1. Los proyectos pedagógicos (planes de estudio) de las carreras presenciales

Las carreras presenciales desarrolladas en la UECE y analizadas en este estudio son: Ciencias Biológicas, Geografía, Historia, Letras, Matemática, Pedagogía.

Los planes de estudio analizados presentan, en general, una *estructura* similar. Todos comienzan con informaciones generales sobre el curso que incluyen:

- Presentación de la trayectoria de cada cursada, momento y proceso de creación de los cursos. Algunos proyectos pedagógicos, como el de Historia, también presentan el proceso de desarrollo del proyecto pedagógico citando comisiones que fueron creadas para discutirlo y proponer los cambios necesarios para dejarlo en consonancia con los marcos normativos.
- Justificación de la importancia de la cursada en el contexto educativo: indica la importancia de la formación de los docentes en cada carrera y la necesidad de formar docentes con calidad y compromiso con una educación básica que atienda a los marcos normativos, pero también con el compromiso de desarrollo de la sociedad. Para ejemplificar los aspectos planteados en la justificación, citamos el proyecto pedagógico de Matemática: "A proposição dessa estrutura curricular se estabelece claramente fundamentada no fato de que, um curso voltado para a formação de professores deve ser rigoroso, tanto no que se refere aos conteúdos específicos, quanto ao pedagógico, buscando contribuir efetivamente, para a formação de um cidadão-educador" (p. 12).

[10] El análisis de las carreras de formación docente a distancia aún se encuentra en proceso de sistematización, por lo que será parte del próximo informe y entrega.

- Los objetivos de las carreras: los objetivos planteados en todas las carreras están articulados con lo que determinan los marcos normativos (LDB; DCN para la Formación de Docentes para la Educación Básica). Los objetivos, en general, ponen énfasis en una formación que articule los contenidos generales y específicos con la práctica, en la formación de un docente capaz de trabajar en contextos variados, de transformación socioeconómica, cultural y tecnológica, en una perspectiva inclusiva y que valorice la diversidad presente en la sociedad y basada en la gestión democrática y en el compromiso social.
- Perfiles de los egresados: los perfiles de los egresados describen las competencias y habilidades, de acuerdo con las DCN, que los alumnos deben desarrollar durante la cursada. Plantean competencias y habilidades generales de los docentes, tales como capacidad de trabajar en equipo o saber articular los conocimientos teóricos con la práctica en las escuelas, con competencias y habilidades específicas de cada carrera.
- Organización curricular: plantea la estructura de la formación, los campos de conocimientos, carga horaria, las unidades curriculares, la práctica como componente curricular y como residencia pedagógica, los trabajos finales de cursada, que establecen una relación entre formación e investigación, y una breve descripción de cada materia dictada en la cursada.
- Formas de evaluación de los proyectos pedagógicos, de los alumnos y docentes de la cursada.

La mayoría de los proyectos presentan también apartados que describen los docentes y funcionarios de las cursadas, proyectos de extensión desarrollados, los recursos materiales y espacios físicos necesarios para el desarrollo de las cursadas (espacios de aula, equipamientos tecnológicos, laboratorios, bibliotecas, etc.), reglamentos de la residencia pedagógica, bibliografía, documentos y marcos normativos, en forma adjunta.

Todos los proyectos pedagógicos o planes de estudio forman docentes para actuar en la educación básica. Los egresados de los profesorados de Ciencias Biológicas, Geografía, Historia, Letras y Matemática pueden dictar clases en *los últimos cuatro años de la primaria o enseñanza fundamental y en la enseñanza media o secundaria.* El *profesorado de Pedagogía* habilita a los alumnos para actuar en la *educación infantil y en los cinco primeros grados de la primaria o años iniciales de la enseñanza fundamental.*

El *régimen de cursada* es semestral y algunas cursadas tienen como *duración mínima tres años o seis semestres,* como el profesorado de Matemática. Los planes también indican el tiempo máximo que los estudiantes tienen para concluir las cursadas, pero esto cambia de acuerdo con el proyecto pedagógico.

El *marco político y normativo* general de los cursos es el mismo. Todos se basan en las DCN de la Formación de Profesores para la Educación Básica y también en las DCN específicas de cada curso de graduación. En el caso específico del profesorado de Pedagogía, utiliza la DCN para el profesorado de Pedagogía. Los planes de estudio o proyectos pedagógicos, por lo tanto, reflejan los principios y determinaciones que están contenidas en los marcos normativos. Los proyectos pedagógicos fueron evaluados y reformulados para adecuarse a las normas establecidas por ley y están en conformidad con la Política Nacional de Formación de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica (Decreto N.° 6755 del 29 de enero de 2009). La *elaboración de los proyectos pedagógicos* (planes de estudio) ocurrió por comisiones conformadas por docentes de los cursos que hicieron su reformulación.

El *perfil del egresado* se define a partir de las habilidades y competencias que deben desarrollarse durante la formación. El perfil docente incluye dimensiones vinculadas con el dominio de su área de conocimiento, la preparación para la investigación, la capacidad de seleccionar los contenidos de las áreas de la educación básica y articularlos con las didácticas específicas de cada área.

Las mallas curriculares de todos los proyectos ponen en evidencia la importancia de la formación docente, trabajando con la idea de *simetría invertida* y dedicando una buena cantidad de horas a la *práctica* docente, sea como unidad curricular o como práctica en las escuelas de educación básica.

La *estructura curricular* de todos los cursos sigue las normas establecidas por las DCN en términos de *organización del conocimiento* y *carga horaria*. No hay uniformidad en los nombres de los campos del conocimiento. Sin embargo, los campos previstos por las DCN están contemplados en los proyectos pedagógicos, independientemente de cómo los nombra cada curso.

Algunos proyectos pedagógicos mantienen una nomenclatura de los campos de acuerdo con las DCN, como por ejemplo del profesorado de Historia (contenido curricular de naturaleza científico-cultural, práctica como componente curricular, residencia pedagógica y actividades académico-científico-culturales). El proyecto pedagógico de Geografía también utiliza términos que están planteados en las DCN y nombra los campos de núcleo y ejes.

A continuación se presenta la estructura curricular de cada curso con las respectivas cargas horarias.

Geografía

- Núcleo de formación general en Geografía y eje temático de interpretación del espacio y de formación general en Geografía: de acuerdo con el proyecto pedagógico estos núcleos y ejes deben integrar "teoria/prática, para esse grupo de disciplinas, reforça a formação do professor de Geografia, articulando o conhecimento da questão geográfica e seus

aspectos políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais" (p. 23). Carga horaria: 1.156 horas.

- Núcleos de práctica como componente curricular y de residencia curricular obligatoria y eje temático integrador de la práctica como componente curricular y de la residencia curricular obligatorio: según el proyecto pedagógico estos núcleos y ejes son el "eixo articulador de saberes, na medida em que fundamenta a aprendizagem a partir de referenciais práticos, introduzidos em componentes curriculares ao longo do curso e organizados de tal forma que valorize a formação continua através das muitas etapas da prática de ensino e do estágio" (p. 24). Carga horaria: 1.360 horas.
- Núcleo de opciones libres y didácticos-tecnológicas y eje temático de representación del espacio y análisis metodológica: el objetivo de este núcleo y eje es "orientar a iniciação à pesquisa na graduação e introduzir o uso de instrumentos e tecnologias, ensinando as técnicas auxiliares para a elucidação do espaço geográfico" (p. 24). Carga horaria: 306 horas.
- Núcleos de formación temática complementaria y eje temático complementario: según el proyecto pedagógico estos núcleos y eje están conformados por "disciplinas que ocupam o espaço de transição entre temas pedagógicos, científicos e humanísticos, enfocando as dimensões educacionais, psicológicas, sócio-históricas, epistemológicas e axiológicas do conhecimento humano" (p. 24). Carga horaria: 544 horas.
- Residencia pedagógica: caracterizada por la práctica en las escuelas, que debe cumplir 400 horas trabajadas a partir de la segunda mitad del curso. Parte de esta carga horaria puede ser atribuida a un trabajo final (monografía) de la cursada. Carga horaria: 400 horas.
- Actividades complementarias: el proyecto pedagógico determina que estas actividades "perfazem 204 horas e correspondem as atividades de Iniciação Científica; de Extensão; de Monitoria e de participação em programas na graduação, em seminários, encontros, congressos, simpósios, palestras, mini cursos, mesas-redondas, conferencias, colóquios e outros eventos de natureza científica" (p. 25). Carga horária: 204 horas.

La carga horaria total es de 3.196 horas. Observación: el proyecto pedagógico de Geografía parece atender las determinaciones de las DCN con relación a la práctica como componente curricular y a la articulación de la formación teórica y la práctica. Los núcleos y ejes demuestran esta articulación. Pero no es posible definir, por las informaciones en el proyecto pedagógico la carga horaria exacta de cada eje, pues algunas unidades curriculares son optativas y/o electivas y no se puede saber cuántas horas obligatorias deben cumplir los alumnos.

Matemática.

La organización curricular del curso de Matemática se estructura en los siguientes campos:

- Núcleo de Formación Básica: conformado por ejes que articulan entre sí la formación específica en Matemática (eje 1), la investigación en educación y la residencia pedagógica (eje 2), la formación general en educación (eje 3), la residencia pedagógica y la práctica como componente curricular (eje 4).
  1. Eje Temático de Interpretación del Espacio y de Formación General en Matemática: 1.224 horas.
  2. Eje Temático de Análisis Metodológica y Práctica como Componente Curricular: 102 horas.
  3. Eje Temático Complementar y de Formación Pedagógica General: 544 horas.
  4. Eje Temático Integrador de la Práctica, Componente Curricular y Residencia Pedagógica: 714 horas.
- Núcleo de Formación Diversificada: disciplinas optativas o electivas. No se identifica la carga horaria del núcleo en el proyecto pedagógico. Por la malla curricular se infiere que los estudiantes deben cursar un mínimo de tres materias optativas y/o electivas.
- Residencia pedagógica: 408 horas de actividades prácticas en las escuelas.
- Actividades académico-científico-culturales: 200 horas, promueven la flexibilización del currículo y la inclusión de diversos tipos de actividades y espacios formativos relevantes para la formación de los futuros docentes.

La carga horaria total es de 3.192 horas.

Historia.

La organización curricular del profesorado de Historia presenta cuatro campos:

- Contenido curricular de naturaleza científico cultural: 2.040 horas (articula el campo específico de la formación en Historia con el campo general de la formación en educación).
- Práctica como componente curricular: 408 horas (desarrolladas a lo largo de la cursada, empezando a partir del segundo año o tercer semestre, está presente en materias relacionadas a la práctica de la enseñanza e investigación en Historia. Se caracteriza por actividades de elaboración de materiales didácticos, talleres de documentación, actividades de campo).
- Residencia pedagógica: 408 horas, se desarrolla en escuelas de educación básica, instituciones socioculturales y en la comunidad local a través de proyectos de investigación.

- Actividades académico-científico-culturales: 200 horas.
  La carga horaria total es de 3.056 horas.

  Letras.
  El plan de estudios se estructura en función de los siguientes componentes:

- Núcleo común: unidades curriculares teóricas que presentan aspectos específicos y básicos en las cursadas de Letras, desarrollando contenidos fundamentales en de Lingüística, Lingüística Aplicada y Literatura.
- Unidades curriculares con carga de práctica como componente curricular: orientadas a la consolidación de los diversos nexos que serán establecidos entre la teoría y la práctica didáctico-pedagógicas. Carga horaria: 408 horas.
- Núcleo específico: unidades curriculares para el conocimiento y la práctica de aspectos de lenguaje, unidades curriculares teóricas concernientes a los aspectos metalingüísticos y cognitivos y disciplinas de literatura propias del profesorado de Lengua Portuguesa.
- Materias optativas (68 horas-aula) para cada profesorado específico (portugués, español, inglés, francés).
- Núcleo profesional: unidades curriculares que comprenden las materias pedagógicas y la residencia pedagógica. Carga horaria: 408 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: proporcionan una formación diversificada a los alumnos. Carga horaria: 204 horas.

La carga horaria total es de 3.196 horas. Observación: el núcleo común más el núcleo específico poseen una carga horaria de 2.176 horas.

Ciencias Biológicas. La organización curricular del profesorado de Ciencias Biológicas presenta la siguiente estructura:

- Disciplinas obligatorias del núcleo común (incluye las prácticas de enseñanza como componente curricular, 408 horas, y la parte específica de la formación del área): 2.176 horas.
- Disciplinas optativas: 272 horas (como mínimo).
- Disciplinas pedagógicas: 272 horas.
- Residencia pedagógica: 408 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 204 horas.
  La carga horaria total es de 3.332 horas.

Pedagogía.

La estructura curricular del profesorado de Pedagogía presenta una organización más diversa en relación con los otros profesorados analizados. Se *organiza* en tres *ejes* de formación, seis temáticas de *articulación* y tres grupos de actividades de integración/profundización, como muestra el siguiente cuadro:

Ejes de formación	Temáticas de articulación	Actividades de integración/ profundización
I- Educación Infantil	1. Política de Gestión Educativa	Estudios Integrados (EI) I a VIII
II- Enseñanza Fundamental	2. Movimientos Sociales	Residencia Pedagógica I a IV
III- Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y Enseñanza Media.	3. Educación Ambiental	Actividades Teórico-prácticas
	4. Arte-Educación 5. Educación Especial e Inclusiva 6. Alfabetización y Letramento[10]	Semana de Investigación Semana de la Pedagogía Iniciación Científica Extensión Universitaria Monitoria Tutoría Actividades culturales y artísticas

El proyecto pedagógico de Pedagogía aclara que la lógica de la organización curricular toma como referencia la *educación contextualizada* en la relación ciudad/campo en región semiárida, característica regional del estado del Ceará y de las ciudades donde los cursos de Pedagogía son desarrollados y donde los futuros docentes van a trabajar. Por lo tanto, muestra una articulación muy interesante con el contexto local.

La *duración* del curso es como mínimo de nueve semestres y como máximo de veinte semestres. *El total de la carga horaria es de 3.247 horas,* distribuidas en los campos curriculares adoptados de la siguiente forma:

- Actividades de formación básica, 2.805 horas: incluyen unidades curriculares de los tres ejes de formación, de las temáticas de articulación y de las actividades de integración/profundización, a excepción de la residencia pedagógica y algunas actividades académico-científico-culturales. Pueden ser obligatorias y/o optativas.
- Actividades de residencia pedagógica, 340 horas: desarrolladas en escuelas de educación básica (educación infantil y enseñanza fundamental del 1° al 5° grado, empiezan a partir del 5° semestre, o sea, a partir de la mitad del curso).
- Actividades complementarias, 102 horas: involucran actividades de investigación, enseñanza y extensión, tales como iniciación científica o a la investigación, participación en proyectos de extensión, apoyo en clase a docentes y alumnos (monitoria), actividades académico-científico-culturales promovidas por la universidad o por otros espacios de formación formal o no-formal.

---

11 El término Letramento significa llevar a los estudiantes a ejercitar las prácticas sociales de lectura y escritura.

En la estructura curricular del curso de Pedagogía interesa resaltar la inclusión de la unidad curricular *estudios integrados* presente en todos los semestres del curso, a excepción del primer semestre. Su propósito es articular todos las demás unidades curriculares de cada semestre. Su desarrollo es responsabilidad de un docente que deberá coordinar el grupo de docentes que actúa conjuntamente en cada semestre y deberá promover la articulación e integración necesaria para que todas las unidades curriculares del semestre converjan para un campo común. El proyecto pedagógico sugiere algunas temáticas para lograr este objetivo, tales como: Educación y Sociedad, Educación y Ciudadanía, Educación y Cultura, Educación y Trabajo, Producción de Materiales Didácticos, Educación y Movimientos Sociales, Educación Ambiental, etc.

Todas las estructuras curriculares presentan la unidad curricular obligatoria Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), cumpliendo con lo que determina el Decreto N.° 5626 del 22 de diciembre de 2005. Esta unidad curricular tiene como propósito preparar los futuros docentes para el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva y que utilizan la LIBRAS para comunicarse.

La estructura curricular presentada permite concluir que existe en todas las trayectorias formativas una fuerte presencia de la *práctica* profesional, tanto como residencia pedagógica, y como componente curricular de las diversas unidades, de acuerdo con lo que proponen las DCN para la Formación de Profesores para la Educación Básica. En todas las carreras, la reflexión acerca de la práctica docente está presente desde el inicio del curso y se intensifica a partir de la mitad del curso, cuando los estudiantes empiezan a desarrollar la práctica no solamente en el curso, sino también en las escuelas.

La *práctica* está presente en los cursos de diversas maneras: como *componente curricular,* como en el seminario integrador de Geografía en el primer semestre o en el taller en el tercer semestre, y como estudios integrados, en el caso del proyecto pedagógico de Pedagogía, o como *residencia pedagógica* a partir de la segunda mitad de la cursada, como determina la norma.

Como todos los cursos son de profesorado, las trayectorias de los estudiantes tienen el mismo tronco común. Todos los currículos poseen materias *optativas y electivas.* También, cumpliendo con lo que determinan los marcos normativos (DCN), las actividades académico-científico-culturales están presentes en el currículo y la mayoría de las cursadas poseen trabajo final.

La carga horaria de todos los cursos y la destinada a la práctica respeta lo establecido por la Resolución CNE/CP 2/2002 sobre duración y carga horaria de los cursos de profesorado. Tanto las actividades de *práctica* docente en las escuelas (residencia pedagógica) como las *actividades complementarias* son reglamentadas en cada proyecto pedagógico

La *práctica* como *unidad curricular* está presente en todos los proyectos pedagógicos, empezando por los profesorados de Matemática, Letras,

Geografía, Historia y Ciencias Biológicas a partir de la mitad de los cursos. En el caso del curso de Pedagogía, empieza desde el inicio.

En algunos proyectos, como el de Geografía, la práctica se traduce en componentes curriculares, como el seminario integrador en el primer semestre y los talleres de Geografía en otros semestres. En el proyecto pedagógico de Ciencias Biológicas la práctica como componente curricular está presente a lo largo de la formación y es comprendida como actividades orientadas por los docentes y que los alumnos pueden desarrollar en otros espacios de formación. Estas actividades deben vincularse a temas o problemáticas relacionadas con la enseñanza en general o con las ciencias biológicas. En los proyectos se evidencia una fuerte articulación de la práctica con los diferentes componentes del currículo, ya sean contenidos generales o específicos.

El *perfil de egresado* está explicitado en *todos* los proyectos pedagógicos como competencias y habilidades que los egresados deben desarrollar durante la formación. Los perfiles indican que están en consonancia con los marcos normativos nacionales, principalmente con lo que plantean la LDB y las DCN.

Todos los proyectos pedagógicos presentan una descripción sintética de las unidades curriculares. Los proyectos pedagógicos de Historia, Letras, Geografía y Ciencias Biológicas presentan solamente una descripción de los contenidos. El proyecto pedagógico de Matemática incluye la bibliografía de cada materia.

Con relación a los *dispositivos de evaluación y seguimiento,* los proyectos pedagógicos presentan las formas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de los cursos, planteándolos a partir de una concepción formativa de evaluación. Presentan procedimientos, instrumentos y reglamentos para la evaluación del aprendizaje y aprobación de los estudiantes en las cursadas. Señalan la necesidad de evaluar el desempeño de los alumnos, las habilidades y competencias demostradas en el perfil de los egresados; incluir la evaluación de los propios alumnos sobre el curso, así como del desempeño de los docentes y de las condiciones estructurales de funcionamiento de las cursadas. Enfatizan también la necesidad de articular la evaluación de las cursadas con las escuelas donde se realiza la residencia pedagógica.

El proyecto pedagógico de Geografía prevé la realización de pruebas para evaluar los alumnos y la cursada y destaca la evaluación institucional que la UECE desarrolla como una de las formas de evaluación de la cursada. El proyecto pedagógico de Letras considera una evaluación amplia del profesorado que incluye una evaluación de diversos aspectos de la formación, incluyendo las condiciones materiales de realización del profesorado hasta los recursos humanos (docentes, funcionarios, gestores, etc.).

El proyecto pedagógico de Pedagogía presenta un plan de evaluación externa, interna y del aprendizaje (p. 66). Las características de estas evaluaciones son: continua, dinámica, formativa y democrática. La *evaluación*

externa deberá identificar los impactos en la comunidad a partir de las posibles contribuciones de la institución formadora como calificación de los profesores, proyectos de extensión, asesorías, entre otras actividades. Los sujetos sociales externos evaluarán el papel social de la institución formadora en la región.

La *evaluación interna* será realizada por toda la comunidad de la institución formadora, considerando diversos aspectos (gestión, control académico, enseñanza, investigación, etc.). La *evaluación del aprendizaje* tiene como foco el rendimiento de los estudiantes en todas las actividades que involucran la formación. Será realizada por los docentes responsables del desarrollo del currículo, que podrán crear instrumentos o formas evaluativas consensuadas entre ellos. Los alumnos, a su vez, podrán evaluar a los docentes a partir de los dispositivos elaborados por la comisión de evaluación institucional.

Los proyectos pedagógicos de los profesorados presenciales en su parte final presentan el cuerpo de funcionarios (docentes y funcionarios administrativos) y la estructura física y equipamientos utilizados para el desarrollo del currículo (biblioteca, laboratorios, recursos de apoyo didáctico, infraestructura, etc.).

8.2.2. Los proyectos pedagógicos (planes de estudio) de las carreras a distancia

La UECE ha ampliado la oferta de formación docente utilizando la estrategia de educación a distancia para poder llegar a lugares del estado de Ceará donde la demanda de formación no era atendida. La oferta de formación docente se amplió en el marco de la política nacional de formación de profesores, desarrollada por el Ministerio de Educación y que busca articular e integrar las políticas de formación docente entre los niveles federal, estadual y municipal con las instituciones públicas formadoras, o sea, las universidades públicas federales y estaduales.

En 2005, el Ministerio de Educación creó la Universidad Abierta de Brasil (UAB) con el propósito de atender la demanda de formación docente y promover la articulación e integración experimental de un sistema nacional de educación superior. La UAB es un ejemplo concreto del régimen de colaboración, principio importante de las políticas educativas desarrolladas en Brasil.

La UECE estableció un acuerdo con el Ministerio de Educación para desarrollar cursos de formación docente a distancia a través de la Universidad Abierta de Brasil. Se ofrecen a distancia los siguientes profesorados: Ciencias Biológicas, Física, Química, Matemática, Artes, Informática y Pedagogía, en veinte municipios del estado de Ceará.

En este estudio se analizan los proyectos pedagógicos de los siguientes profesorados: Ciencias Biológicas, Matemática y Pedagogía.

Los proyectos pedagógicos analizados se organizan en dos partes:

- Parte I: presenta la Educación a Distancia (EaD), el concepto e implementación en la UECE. Contiene una historia de la EaD en Brasil y en la UECE. También presenta los principios y fundamentos de la propuesta de EaD desarrollada por la UAB/UECE; los recursos educativos utilizados, la sistemática de evaluación y los recursos humanos necesarios.
- Parte II: presenta las características de cada profesorado, su historia en la UECE, su importancia para la sociedad y para la educación, los objetivos del curso y su relación con la EaD. También contiene los datos de cada profesorado, como denominación, trayectoria, formas de ingreso, carga horaria y duración, flexibilización de la carga horaria, condiciones para la certificación. Presenta además la estructura curricular, el perfil de egreso, la lógica de organización curricular (unidades curriculares, residencia pedagógica, actividades complementarias), el cuerpo de funcionarios (docentes y personal técnico) y la estructura física.

La *concepción* que orienta los cursos de graduación ofrecidos en la *modalidad de educación a distancia* adopta el modelo "andragógico de aprendizaje", o sea, una educación centralizada en el aprendiz y para personas de todas las edades. De acuerdo con los proyectos pedagógicos, el principal objetivo de la "andragogia"[12] es: "Aumentar o conhecimento dos alunos, acrescentando conhecimentos que possam ser aproveitados de maneira prática. Assim, o ensino andragógico resulta na criação e especialização de conhecimentos, atitudes, e habilidades que, ao serem praticadas, trazem novos resultados como reflexões, novos modos de compreensão e intervenção direta na vida do praticante e na das pessoas que com ele convivem" (Projeto Pedagógico de Matemática, p. 19).

El proyecto pedagógico resalta, sintéticamente, los siguientes aspectos del modelo "andragógico":

1. Desarrollar capacidades a corto plazo.
2. Aumentar conocimientos.
3. Mejorar actitudes y comportamientos.
4. Cambiar hábitos.
5. Desarrollar el autoaprendizaje.

De acuerdo con el proyecto pedagógico de Matemática (p. 21): "Estudos mostram que existem relações evidentes entre o modelo andragógico e o paradigma construtivista e a compreensão que ambos possuem sobre a aprendizagem humana. Para ambos, importa desenvolver uma formação integral, permanente, crítica e, sobretudo, construída pelo próprio indivíduo

[12] Ciencia que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje de adultos. Citada por la primera vez en el siglo XIX y desarrollada por el educador Malcolm Knowles.

que aprende e, as vezes, ensina, reintegrando em si o conhecimento, numa construção pessoal e única".

La *interacción en educación a distancia* adoptada se procesa a través de los siguientes tipos:

- Alumno/docente: se procesa presencialmente y a distancia. Cada componente curricular prevé un conjuntos de encuentros presenciales con la participación de los profesores mediadores que van hasta los lugares (polos) de apoyo presencial. También participan de interacciones presenciales en línea síncronas y asíncronas, auxiliando los tutores.
- Alumno/alumno: los alumnos se comunican utilizando el foro de interacción, e-mail y otras herramientas. En esta interacción es importante resaltar los aspectos colaborativo y cooperativo, disminuyendo el sentimiento de aislamiento del estudio a distancia.
- Alumno/contenido: se procesa a través del libro texto básico elaborado específicamente para la formación. Los alumnos pueden acceder al libro en la plataforma del curso, pero también es distribuido en forma impresa a todos alumnos. Este material es utilizado a distancia en la interacción con el tutor a distancia y en el polo, en las actividades desarrolladas por el tutor presencial o por el profesor mediador y coordinadores de la cursada.
- Alumno/interface: es la interacción que ocurre entre los alumnos y la tecnología. En esta interacción son fundamentales las estrategias utilizadas para desarrollar las actividades a distancia y el dominio de los alumnos de las habilidades necesarias para participar del curso a distancia.
- Interacción interpersonal: incluye las interacciones del alumno acerca de los contenidos y su propio proceso de aprendizaje.

Los sujetos involucrados en este proceso de interacción a distancia interactúan entre sí de la siguiente manera:

- Profesor formador: *trabaja directamente con los alumnos y tutores.*
- Tutor a distancia: *interactúa con los estudiantes y los profesores, y entre los estudiantes y la institución formadora.*
- Tutor presencial: *interactúa y une los estudiantes, profesores, tutores a distancia y la institución formadora.*

En el contexto de los cursos de graduación de la UAB/UECE se utilizan los siguientes *recursos didácticos:* materiales impresos, videoclases, ambiente virtual de aprendizaje (AVA); videoconferencias, pizarra electrónica, encuentros presenciales dictados por los profesores formadores.

El *marco político y normativo* general de los proyectos pedagógicos de Pedagogía, Matemática y Ciencias Biológicas se basa en las DCN de la

Formación de Profesores para la Educación Básica, en las DCN para el curso de Pedagogía y en las DCN específicas de cada curso de graduación.

Los proyectos pedagógicos o planes de estudio forman docentes para actuar en la educación básica. Con los profesorados de Ciencias Biológicas y Matemática los egresados pueden dictar clases en los últimos cuatro años de la primaria o enseñanza fundamental y en la enseñanza media o secundaria. El profesorado de Pedagogía habilita los alumnos para que actúen en la educación infantil y en los cinco primeros grados de la primaria o años iniciales de la enseñanza fundamental.

El *régimen de cursada* es semestral y la duración de los tres cursos es de cuatro años. Los tres proyectos pedagógicos presentan el *perfil de egreso* en términos de competencias, de acuerdo con lo que plantean las DCN.

- Pedagogía: describe las competencias necesarias que el estudiante debe desarrollar para ejercer actividades docentes en Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, en el ámbito de la educación formal y no formal.
- Matemática: presenta dos bloques de competencias: uno de competencias generales, como por ejemplo la capacidad de expresarse con claridad y precisión escrita y oralmente tanto en el lenguaje matemático como en la lengua materna y la capacidad de trabajar en equipo; y otro bloque que se refiere a las competencias propias del profesor de matemática, como la capacidad de analizar críticamente las propuestas curriculares de matemática y percibir la práctica docente de matemática como un proceso dinámico, cargado de incertidumbres y conflictos, como un espacio de creación y reflexión, donde nuevos conocimientos se generan y cambian continuamente.
- Ciencias Biológicas: describe un conjunto de competencias generales que debe desarrollar el docente para actuar en la educación básica, como conocer y desarrollar nuevas metodologías participativas y estrategias de aprendizaje, acompañar la evolución del pensamiento científico de su área de actuación, elaborar materiales didácticos; y competencias específicas que debe desarrollar el profesor de Ciencias Biológicas, como dominar las metodologías para la enseñanza de Ciencias y Biología, utilizar tecnologías de enseñanza compatibles con los niveles de complejidad de los contenidos de Ciencias y Biología.

La *estructura curricular* de los tres cursos respeta los marcos normativos en términos de organización y carga horaria. Pero cada proyecto presenta y nombra los campos de distintas formas.

El currículo de Pedagogía se organiza en tres núcleos:

- Núcleo contextual: se destina a la formación científica de los docentes y aborda temas como nociones sobre la escuela (estructura administrativa,

pedagógica y política), evolución de la educación en la sociedad, desarrollo del niño y el proceso de aprendizaje.

- Núcleo estructural: corresponde al saber disciplinar y curricular, o sea, los conocimientos a enseñar y el saber organizado en los programas escolares. Comprende las formas de organización y realización de la actividad educativa, orienta la planificación y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.
- Núcleo integrador: su propósito es concretizar las distintas perspectivas teóricas en forma de investigación y práctica de la enseñanza. Este núcleo garantiza la articulación entre la teoría y la práctica, promoviendo la reflexión acerca de cuestiones vinculadas al fenómeno educativo, al proyecto pedagógico de la escuela y a las acciones pedagógicas desarrolladas en el cotidiano de la práctica docente. Valora el saber de la experiencia.

La carga horaria total es de *3.230 horas* distribuidas de la siguiente manera:

- Núcleo contextual: 884 horas.
- Núcleo estructural: 1.496 horas.
- Núcleo integrador: 850 horas distribuidas entre: práctica como componente curricular, 272 horas; trabajo final de curso, 102 horas; residencia pedagógica, 408 horas; actividades curriculares complementarias, 68 horas.

Estructura curricular del curso de Ciencias Biológicas:

- Contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural: 1.904 horas.
- Práctica como componente curricular: 408 horas.
- Residencia pedagógica: 408 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 204 horas.

La carga horaria total es de 2.924 horas.

El proyecto pedagógico de Matemática se organiza en tres núcleos:

- Núcleo de formación Matemática, con carga horaria de 2.006 horas, involucra el campo de la formación específica, la práctica como componente curricular, distribuida a lo largo del curso, y algunas asignaturas complementarias como Historia de la Matemática, Introducción a Computación, LIBRAS, entre otras.
- Núcleo de formación pedagógica: involucra el campo de formación general como Didáctica General, Psicología del Desarrollo del Aprendizaje, etc., la práctica como componente curricular, y la residencia pedagógica.
- Núcleo formación general y trabajo final de curso: corresponde al conjunto de actividades académico-científico-culturales y la elaboración del trabajo final de curso.

La carga horaria total es de 3.060 horas distribuidas de la siguiente manera:

- Práctica como componente curricular: 408 horas.
- Residencia pedagógica: 408 horas.
- Actividades académico-científico-culturales: 204 horas.
- Contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural: 1.938 horas.
- Trabajo final de curso: 102 horas.

La *práctica como componente curricular* reconoce la existencia de elementos prácticos y teóricos en el interior de todas las materias, superando la dicotomía teoría/práctica. Asegura a lo largo de todo el curso estudios teóricos articulados con experiencias de investigación y práctica pedagógica sistematizas en los componentes Investigación y Práctica Pedagógica. En la malla curricular del curso semipresencial de Ciencias Biológicas la práctica como componente curricular está distribuida en las asignaturas de los contenidos de formación específica como: Biología Celular, Biofísica, Bioquímica, Genética, Ecología, etc. En el curso de Matemática la práctica como componente curricular está distribuida en los campos de la formación específica y general.

El *trabajo final de curso* es una exigencia de los tres proyectos analizados. Muestra la preocupación con la producción, el análisis, la sistematización, el registro y la socialización de las experiencias investigativas y el trabajo pedagógico desarrollados en los espacios de formación y práctica escolar. Los estudiantes deberán producir una memoria de su formación, a partir de las reflexiones y producciones de la práctica como componente curricular. La preparación del trabajo cuenta con la orientación de un docente del curso.

Las *actividades curriculares complementarias* tienen como propósito contribuir a una formación más completa y competente del estudiante. Favorece la ampliación del universo cultural a través de la pluralidad de espacios de formación profesional de los alumnos y la flexibilidad curricular. La carga horaria de estas actividades es de 100 horas. Las actividades pueden ser: participación en seminarios, exposiciones, eventos científicos, estudios de caso, resolución de situaciones problemáticas, etc.

Los proyectos pedagógicos presentan las materias dictadas en el curso con un listado de contenidos y la bibliografía básica y complementaria. Presentan también los nombres y datos de los docentes, la infraestructura y equipamientos de apoyo didáctico.

La *evaluación del aprendizaje* parte del establecimiento de una rutina de observación, descripción y análisis continuos de la producción de los alumnos. Se considera que la evaluación del aprendizaje debe ser continua, acumulativa, descriptiva y comprensiva. Se identifican cuatro momentos del proceso de evaluación:

- Monitoreo del recorrido del estudio de los alumnos en diálogos y entrevistas con los tutores.
- Producción de trabajos escritos que posibiliten una síntesis de los conocimientos trabajados.
- Presentación de resultados de estudios e investigación realizados semestralmente en seminarios temáticos integradores.
- Evaluaciones escritas realizadas en momentos presenciales.

En el proyecto pedagógico de Matemática se describen ampliamente los conceptos y procedimientos de evaluación del aprendizaje. Se incluye también la evaluación institucional que tiene como objetivos:

- Realizar la evaluación del proyecto a partir de sus objetivos generales y los objetivos definidos en los proyectos pedagógicos de los cursos ofrecidos.
- Evaluar cada cursada, monitoreando resultados logrados y su relación con los procesos de gestión, identificando los ajustes necesarios.
- Crear una cultura de evaluación en gestores y en la comunidad académica, buscando sensibilizarlos en todas las etapas del proceso de evaluación.

El proyecto pedagógico también prevé el monitoreo y actualización del curso. El proceso de evaluación continua deberá ser desarrollado a partir de los términos de la Resolución N.° 1 Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES). Esta evaluación será realizada por el Núcleo Docente Estructurador del Curso (NDE) que, juntamente con la Coordinación del Curso, tiene como atribuciones:

- Elaborar el proyecto pedagógico.
- Establecer el perfil de egreso del curso.
- Actualizar periódicamente el proyecto pedagógico.
- Coordinar los trabajos de reestructuración curricular.
- Supervisar las formas de evaluación y monitoreo del curso.
- Analizar y evaluar los planes de enseñanza de las unidades curriculares.
- Promover la integración curricular interdisciplinar, respetando los ejes establecidos en el proyecto pedagógico.
- Acompañar las actividades del cuerpo de docentes.
- Garantizar el cumplimiento de las Directrices Curriculares Nacionales.

En el proyecto pedagógico de Matemática se incluye también una descripción de los recursos humanos necesarios para el desarrollo del proyecto de EaD, las tareas y responsabilidades de cada miembro del equipo multidisciplinar docente, de coordinación y gestión pedagógica y administrativa del curso.

9. Algunas consideraciones generales acerca de la comparación entre las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) y los proyectos pedagógicos institucionales

Con relación a la *estructura curricular,* los proyectos pedagógicos de todos los profesorados analizados respetan las normas establecidas por las DCN en términos de organización del conocimiento y de carga horaria. Los cursos presentan una duración media de 4 a 5 años. No hay una uniformidad en los nombres de los campos del conocimiento. Sin embargo, los campos previstos por las DCN están contemplados en los proyectos pedagógicos independientemente de cómo se los nombra.

Los cursos de la Universidad de San Pablo, de la Universidad Estadual del Ceará y de la Universidad Federal del Ceará son más antiguos y la reformulación de los proyectos pedagógicos para su adecuación a las exigencias de las DCN representó abrir un debate acerca de los problemas de la organización institucional de cada universidad. La excepción fueron los profesorados de la Universidad Federal de San Pablo. A pesar de que la Unifesp tiene una larga trayectoria, los profesorados analizados son de reciente creación, a partir de la ampliación de la oferta de cursos y vacantes en las universidades públicas llevada adelante por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, los proyectos pedagógicos de esta universidad fueron creados siguiendo las concepciones y estructuración propuesta por las DCN.

Uno de los problemas de la formación docente que advierten las DCN se vincula con una valoración de los contenidos específicos y una desvalorización de los contenidos generales de la formación de los docentes. Este problema se presentaba de manera más clara en las instituciones que ofrecían cursos de profesorado y licenciatura simultáneamente. A veces la propia estructura de la universidad, organizada en departamentos, fragmentaba la formación y apartaba los campos específicos de los campos generales que deberían sustentar la formación.

Para enfrentar esa fragmentación y el aislamiento entre los campos, la Universidad de San Pablo desarrolló una propuesta de *estructura mínima común* a los cursos de profesorado. Cada instituto o facultad debería elaborar, de forma articulada con los departamentos y unidades responsables de la formación pedagógica, un proyecto pedagógico integrado para su área de conocimiento. Los proyectos deben reflejar y redefinir los objetivos deseados para la formación de un docente en su área específica y el perfil de los profesionales de la educación que se pretende formar.

Resulta interesante la distribución y articulación de los campos o componentes de la formación entre los diversos departamentos. Los proyectos pedagógicos de los institutos o facultades que dictan la formación específica —como los proyectos pedagógicos de Letras, Ciencias Biológicas, Historia y Geografía— deben articularla con la formación docente. Sin embargo, a pesar

de los esfuerzos realizados, pareciera necesario profundizar la articulación entre la formación pedagógica y la formación disciplinar, promoviendo una mayor valoración de la formación de los docentes.

Esa dificultad no se identifica en los cursos que son solamente profesorados, pues el proyecto pedagógico ya plantea la articulación entre los dos campos. Los cursos de la Universidad Estadual de Ceará, por ejemplo, son todos profesorados, lo que permite a los docentes centrar los esfuerzos en la formación docente.

Otro ejemplo que muestra cómo los cursos destinados solamente a la formación de profesores cambian la perspectiva de la organización curricular es el profesorado de Matemática del Instituto de Matemática y Estadística de la Universidad de San Pablo. De los proyectos pedagógicos analizados, el de Matemática es el que parece más articulado e integrado en términos de formación específica, general y prácticas. El Instituto de Matemática y Estadística (IME) ya venía desarrollando una propuesta más articulada de formación de docentes. Los estudiantes que ingresan optan por el profesorado y obtienen solamente un título al finalizar la formación: el de profesor.

El proyecto pedagógico de Matemática presenta la estructura curricular de forma muy completa y detallada. Explicita todos los bloques de la estructura curricular, con los nombres de las unidades curriculares, carga horaria y discrimina las unidades curriculares obligatorias y electivas. Las unidades curriculares que ofrece el Instituto de Matemática presentan sus objetivos y contenidos. Presenta también orientaciones sobre las actividades académico-científico-culturales y su proceso de acreditación. Por otra parte, hay cursos, como el de Historia de la Unifesp, que es de profesorado y licenciatura, que parecen articular bien los tres campos de conocimientos.

Un aspecto destacado en las DCN es que la investigación sea parte constante de la formación de los docentes. Las estructuras curriculares de la mayoría de los cursos presentan el trabajo final como una exigencia para el término de la formación. Estos trabajos se caracterizan por una investigación que debe estar relacionada con el área de formación del estudiante y que puede contemplar también la investigación de la práctica docente, de los problemas enfrentados por las escuelas, de las dificultades de aprendizaje, de la enseñanza, en relación con la didáctica general o específica. Algunos proyectos articulan la investigación con la residencia pedagógica, promoviendo la articulación entre la teoría y la práctica.

La *práctica* no solo está presente en espacios específicos, tales como las didácticas específicas de cada profesorado, sino que muchas materias de la formación general y de la formación específica contienen carga horaria destinada a *práctica como componente curricular.* Esta es una fuerte concepción presente en las DCN y los proyectos pedagógicos buscaron distintas soluciones para incluirla en las mallas curriculares. En todas las carreras, la reflexión acerca de la *práctica docente* está presente desde el inicio del

curso y se intensifica a partir de la mitad del curso, cuando los estudiantes empiezan a desarrollar la práctica también en las escuelas.

Las estructuras curriculares analizadas incluyen una fuerte *presencia de la práctica profesional,* como *residencia pedagógica* en las escuelas de educación básica y como *componente curricular,* de acuerdo con lo que proponen las DCN.

La *práctica* está presente en los profesorados de Geografía, Pedagogía y Ciencias Biológicas de la Universidad Estadual de Ceará de las siguientes maneras: como *componente curricular,* como en el seminario integrador de Geografía en el primer semestre o en el taller en el tercer semestre, y como estudios integrados, en el caso del proyecto pedagógico de Pedagogía, o como *residencia pedagógica* a partir de la segunda mitad de la cursada, como determina la norma.

En el proyecto pedagógico de Ciencias Biológicas la práctica como componente curricular está presente a lo largo de la formación y es comprendida como actividades orientadas por los docentes y que los alumnos pueden desarrollar en otros espacios de formación.

Un ejemplo de estructuración de la práctica como componente curricular y residencia pedagógica es el proyecto de profesorado de la Facultad de Educación de la USP. Se destina un apartado específico del proyecto para el tratamiento de la residencia pedagógica y se explicita que las unidades curriculares del bloque II tienen 20 horas dedicadas a la práctica (Didáctica, Política y Organización de la Educación Básica de Brasil, Psicología de la Educación) y las prácticas de enseñanza de cada profesorado. Este conjunto de unidades curriculares es responsable por 300 horas de la residencia pedagógica.

De modo general, los proyectos pedagógicos analizados indican que la residencia debe ser desarrollada en escuelas públicas, pero también puede ser realizada en otro tipo de instituciones que actúan o se relacionan con la educación básica. Las unidades curriculares también pueden incluir proyectos especiales en museos, organizaciones no gubernamentales que actúan en el sector educativo, y otras acciones educativas relacionadas con las diversas formaciones específicas de los profesorados. También se pueden desarrollar actividades en órganos de gestión educativa, en los cuales los estudiantes pueden comprender cómo se implementan y desarrollan las políticas educativas. Esta perspectiva da cuenta del tipo de docente que se pretende formar para actuar en la educación básica.

Con relación a la *residencia pedagógica,* los proyectos pedagógicos definen algunos tipos de actividades:

- Actividades en aula por medio de observación, ejercicio de la docencia, coordinación de actividades didácticas como seminarios, estudios del medio, acompañamiento de los alumnos.

- Proyectos de orientación a grupos de alumnos, producción de material didáctico, entre otras.
- Actividades que promuevan la iniciación de los estudiantes en diversos aspectos de la cultura de las instituciones escolares (consejos de escuela y de aula, reuniones de profesores y de padres, actividades de los gremios, etc.).
- Participación en actividades de gestión y coordinación de la escuela y del trabajo escolar.
- Actividades de enseñanza en proyectos educativos desarrollados en diferentes espacios socioinstitucionales (asociaciones de barrio, fábricas, iglesias, gremios, etc.).

El *carácter interdisciplinar,* planteado en las DCN, se concreta en el proyecto pedagógico del profesorado de Ciencias de la Universidad Federal de San Pablo en una unidad curricular común a las cuatro habilitaciones (Ciencias Biológicas, Física, Matemática y Química), denominada "Integración de las ciencias", y que tiene como propósito tratar, de modo integrado, temas científicos comunes a todas las áreas. El propósito de esta unidad curricular es formar un docente capaz de promover en sus alumnos una comprensión global e integrada de los problemas sociales, a partir de una mirada diferenciada de las diversas ciencias.

Las DCN enfatizan la importancia de que los proyectos pedagógicos, a partir de *principios* que permiten *integrar* el currículo y *articularlo* a las *actividades prácticas, flexibilicen* su organización y garanticen al estudiante posibilidades de *elegir* trayectos diferenciados. La flexibilización de la organización curricular evidenciada en los proyectos pedagógicos analizados buscó:

- Posibilitar el equilibrio del currículo alrededor de una sólida formación básica.
- Integrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Reflexionar, buscar y construir una trayectoria inter y transdisciplinar.

De modo general, los proyectos pedagógicos analizados permiten que los estudiantes desarrollen una trayectoria propia a partir de la elección de las unidades curriculares en las que desean matricularse. A pesar de haber muchas unidades curriculares obligatorias en cada curso, existe cierta *flexibilidad curricular* que posibilita a cada estudiante constituir su trayecto formativo. Las unidades curriculares electivas posibilitan a los estudiantes la vivencia académica en otros departamentos de la universidad, mientras que las actividades complementarias les permiten adquirir conocimientos y fortalecer su formación en espacios formativos diversos. La mayor o menor flexibilidad curricular depende de cada proyecto pedagógico.

Los proyectos pedagógicos definen y estructuran las *actividades académico-científico-culturales* respetando las determinaciones de la DCN. Estas

actividades incluyen: participación en congresos, seminarios, proyectos de investigación e intervención, publicaciones, visitas a museos, centros científicos, exposiciones de arte, usinas, fábricas, observatorios astronómicos, teatros, etc.

Los cambios en la legislación sobre el locus de formación de los maestros en las dos últimas décadas y la necesidad de formarlos en nivel superior en los cursos de Pedagogía llevaron a una reflexión sobre la *finalidad* del curso de Pedagogía. Los proyectos pedagógicos de Pedagogía analizados muestran que su finalidad se basa en

- la sistematización del saber históricamente acumulado por la humanidad y la construcción de nuevos conocimientos;
- la formación de profesionales competentes y socialmente comprometidos en las diferentes áreas del conocimiento;
- la búsqueda constante de articulación e indisociabilidad entre las actividades de docencia, investigación y extensión;
- el desarrollo amplio del estudiante, de manera que comprenda y piense de forma analítica y crítica los diferentes fenómenos de orden humano, natural y social, adoptando posturas coherentes.

Se pretende que el pedagogo sea un profesional capaz de articular los conocimientos teórico-prácticos, la investigación y la reflexión crítica, el diálogo con otros campos del conocimiento, con el aula y las actividades de enseñanza; capaz de implementar políticas públicas en el campo de la educación, escolar y no escolar. El egresado del curso deberá ser capaz de comprender la escuela como una organización cuya función social deberá ser la de contribuir con saberes y valores que capaciten para la construcción de una sociedad más justa. El pedagogo deberá tener una visión de conjunto de todas las áreas en que puede actuar profesionalmente.

En síntesis:

- Los proyectos pedagógicos analizados plantean los perfiles de egreso en términos de competencias y habilidades de acuerdo con las DCN.
- La organización curricular en las DCN es flexible y en algunos momentos presenta los campos como ejes o núcleos, trabajando mucho más conceptualmente que presentando una estructura cerrada. Esa flexibilidad se refleja en los proyectos pedagógicos pues, muchas veces, cada proyecto pedagógico organiza y nombra los campos de formación de modos diferentes. Sin embargo, las ideas planteadas en las DCN están contenidas en la organización curricular de los proyectos.
- La carga horaria y la duración de los cursos, establecidas en las DCN, se respetan en los proyectos pedagógicos de los profesorados.
- Los proyectos pedagógicos articulan adecuadamente la práctica como componente curricular, tal como plantean las DCN, distribuyendo su

carga horaria desde el inicio del curso y entre las unidades curriculares de formación general y específica. Algunos proyectos incluyen asignaturas específicas a cargo de las cuales está la articulación de la práctica como componente curricular.
- En los proyectos pedagógicos se respetan las determinaciones sobre la residencia pedagógica que debe tener su inicio a partir de la mitad de los cursos.
- Todos los proyectos contemplan y regulan las actividades académico-científico-culturales.

10. Normativa que regula la FDC en Brasil

En Brasil no existe una ley o directriz específica que regule la formación docente continua. Para comprender cómo se regula y se ofrece la formación docente continua en el país, debemos tener en cuenta la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), el Plan Nacional de Educación y las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica. Además de estas normas más generales, hay una serie de leyes, decretos, resoluciones y otras normas más específicas que estructuran la política nacional de formación de profesionales del magisterio de la educación básica.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) N.° 9394/96 regula toda la educación nacional y también trata de la formación docente continua. Esta puede darse a través de la continuidad de estudios en la educación superior en cursos y programas de posgrado (maestría y doctorado), especialización, perfeccionamiento y extensión (art. 44, capítulo IV). Estos cursos deberán desarrollarse en instituciones de educación superior (universidades, facultades, centros universitarios) que serán responsables de la oferta, el desarrollo de los cursos y la certificación de los estudiantes.

La LDB establece que la formación continua y la capacitación de los profesionales del magisterio deberán ser promovidas en régimen de colaboración entre la Nación, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios (art. 62). También establece que la formación continua y la capacitación de los docentes podrán utilizar recursos y tecnologías de educación a distancia (cambio introducido en la LDB por la Ley N.° 12056 de 2009).

Con relación a la formación docente continua, la LDB define, en el artículo 63, que las instituciones formadoras deberán mantener programas de formación continua para los profesionales de la educación de todos los niveles. En el artículo 67, la LDB determina que los sistemas de enseñanza deben promover el perfeccionamiento profesional continuo, creando condiciones para esta finalidad. Una de las condiciones para que los docentes puedan perfeccionarse profesionalmente sería conceder licencias

remuneradas, permitiendo que los docentes participen de los cursos de posgrado (maestría y doctorado).

Es clara en la LDB la importancia de la formación continua de docentes y que su oferta depende de una articulación entre instituciones formadoras (universidades, facultades y centros universitarios) y los sistemas de enseñanza. Esta articulación significa poner en funcionamiento el régimen de colaboración entre los municipios, los Estados, el Distrito Federal y la Nación. Esta articulación se ha efectuado a través de la política nacional de formación de profesionales del magisterio de la educación básica.

El Plan Nacional de Educación (2001-2010) (PNE), creado por la Ley N.° 10172 en 2001, establecía objetivos y metas para la formación inicial y continua de los profesores y enfatizaba la necesidad de crear programas articulados entre las instituciones públicas de enseñanza superior y las secretarías de educación para elevar el padrón mínimo de la calidad de la educación.

El nuevo Plan Nacional de Educación (2011-2020), que todavía está en discusión en el Congreso Nacional para ser transformado en ley, también pone énfasis en la formación inicial y continua de docentes, principalmente en su meta 16, que determina la formación del 50% de los docentes de la educación básica en nivel de posgrado *lato* (especialización) y *stricto sensu* (maestría y doctorado), garantizando a todos formación continua en su área de actuación. Los cursos de posgrado son ofrecidos en las universidades y la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), responsable de regular y promover la expansión del posgrado en el país.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica establecen que las instituciones formadoras deben considerar en la estructura curricular de los profesorados un sistema de oferta de formación continua, que posibilite a los profesores formadores el regreso planificado y sistemático a las instituciones formadoras.

Las actividades de formación continua promovidas por las universidades, de modo general, están articuladas con las cursadas de formación inicial y con la investigación en el campo de la formación docente. La oferta de formación continua se concretiza por medio de cursos de extensión y posgrado, pero también a través de actividades, congresos, seminarios que los docentes de la educación básica son invitados a participar. Algunas universidades ofrecen o desarrollan actividades de formación y/o proyectos específicos en las escuelas de educación básica donde se realizan las residencias pedagógicas.

Una de las dificultades de la participación de los docentes en cursadas de formación continua está relacionada con los costos de la formación. Muchos docentes no pueden pagar cursos privados y, por lo tanto, las políticas gubernamentales de formación continua deben ofrecer cursos gratuitos para los docentes, creando condiciones para su participación y, de ese modo, mejorar la calidad educativa. En este sentido es importante señalar los fondos que el gobierno federal ha creado y que aportan recursos financieros para la

formación continua. La creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF), por la Enmienda Constitucional N.° 14/1996, y la ampliación del Fondo para toda la Educación Básica, con la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de los Profesionales de la Educación Básica (FUNDEB), por la Enmienda Constitucional N.° 53/2006, representaron un cambio y un avance importante porque determinaron que el 60% del Fondo debería ser utilizado en remuneración de los docentes y capacitación de los profesores.

11. La Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica

Para la conformación de una Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica en un país como Brasil es importante tener en cuenta que

- Brasil es una federación y que los estados, el Distrito Federal y los municipios son unidades federadas autónomas;
- la oferta de educación básica es responsabilidad de los estados, el Distrito Federal y los municipios que tienen autonomía para desarrollarla;
- los cursos de formación continua deben ser realizados por las instituciones superiores.

Por lo tanto, una política nacional de formación docente continua debe crear mecanismos a través de los cuales se articulan los estados, el Distrito Federal y los municipios que tienen las escuelas y los docentes de la educación básica, las universidades que deben ofrecer los cursos de formación continua y el gobierno nacional, que posee condiciones de articular ese proceso.

Desde 2004, el Ministerio de Educación de Brasil viene tomando medidas y acciones relacionadas con la formación docente continua que objetivan la construcción de la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica. A través de la Portaría MEC N.° 1179 (2004), el ministerio instituye el Sistema Nacional de Certificación y Formación Continua de Profesores. Esta medida tenía dos componentes principales:

- Desarrollar programas de incentivo y apoyo a la formación continua de profesores, implementados en régimen de colaboración con los estados, el Distrito Federal y los municipios.
- Crear la Red Nacional de Centros de Investigación y Desarrollo de la Educación, con el objetivo de desarrollar tecnología educativa y ampliar la oferta de cursos y otros medios de formación de profesores.

En 2006, por el Decreto N.º 5800 del 8 de junio, el Gobierno Federal creó la Universidad Abierta de Brasil (UAB). El primer objetivo planteado en el decreto es ofrecer, prioritariamente, cursos de profesorado y de formación inicial y continua de profesores de la educación básica. La UAB es un sistema integrado por universidades públicas que ofrece cursos de nivel superior para camadas de la población que tienen dificultad de acceso a la formación universitaria, a través del uso de la metodología de la educación a distancia. La UAB es de responsabilidad de la Dirección de Educación a Distancia de la CAPES y también de la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación. La UAB tiene como propósito promover la formación inicial y continua de docentes, usando las metodologías de educación a distancia.

En 2007, el Gobierno Federal, con el objetivo de crear mecanismos que permitieran la articulación necesaria para cumplir lo que mandaba la legislación, presentó un conjunto de planes para mejorar la educación en el país y apoyar a los estados, al Distrito Federal y a los municipios a desarrollar las políticas educativas. En este contexto se insertan el Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) y el Plan de Acciones Articuladas (PAR). Todos estos planes tienen como objetivo principal promover la articulación entre los diversos niveles de gobierno para propiciar el desarrollo de las políticas educativas, inclusive las políticas de formación docente inicial y continua.

Por Decreto N.° 6094 del 24 de abril de 2007, se modificaron las competencias y la estructura organizativa de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). La CAPES ya desarrollaba actividades de acreditación, regulación y evaluación de los cursos de posgrado, entre otras atribuciones, y pasó a actuar también en la oferta y articulación de la formación de los docentes de la educación básica. El referido decreto también introdujo un importante cambio que fue la autorización de becas de estudio y de investigación a los participantes de los programas de formación inicial y continua de profesores para la educación básica.

En 2009, a través del Decreto N.° 6755 del 29 de enero, fue instituida la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica. La finalidad de esta política es "organizar, en régimen de colaboración entre la Nación, los estados, el Distrito Federal y los municipios, la formación inicial y continua de los profesionales del magisterio para las redes públicas de la educación básica". Algunos de los principios de esta política son:

- La formación docente como compromiso del Estado para asegurar el derecho a una educación de calidad.
- Garantizar la calidad de la formación docente presencial y a distancia.
- Articular la teoría y la práctica en el proceso de formación docente, promoviendo la unión entre enseñanza, investigación y extensión.

- Reconocer la importancia de la escuela como espacio fundamental para la formación docente.
- Promover la equidad en la oferta de formación docente inicial y continua para reducir desigualdades regionales.
- Comprender la formación continua como componente esencial de la profesionalización docente, que debe estar integrada a la escuela, y considerar los distintos saberes y la experiencia docente.
- Comprender a los docentes como sujetos formativos de cultura, que necesitan acceso permanente a la información y actualización cultural.

Como uno de los resultados de la institución de esta política, se creó el Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para profesores en ejercicio en la Educación Básica. Este programa fue instituido para atender a lo que determina el artículo 11, inciso III del Decreto N.° 6755/2009, o sea, proporcionar formación superior a todos los profesores que no las tienen. El Programa Emergencial es presencial y fue llamado de Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (PARFOR). Los datos muestran que todavía hay un porcentaje de docentes que están actuando en las escuelas públicas sin formación superior:[13]

- Educación Infantil: 36,4%.
- Enseñanza Fundamental: años iniciales, 25%, y años finales, 9,6%.
- Enseñanza Media: 4,6%.

Es importante recordar que los docentes, para actuar en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, eran mayoritariamente formados en el nivel medio, lo que explica la cantidad de docentes sin formación superior. Para los otros dos niveles la formación superior exigida siempre fue formación superior, lo que muestra que existe falta de docentes habilitados y la importancia del PARFOR y de la UAB para las políticas de formación continua.

El PARFOR (Resolución CNE N.° 1/2009) ofrece cursos para los profesores que actúan en las escuelas de

1. Profesorado: para docentes o traductores intérpretes de la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) que actúan en la red pública de educación básica y no poseen formación superior, o que sí la poseen y se disponen a realizar curso de profesorado en el área que dictan clases.
2. Segundo profesorado: para profesores que ya poseen un profesorado y que estén trabajando como mínimo tres años en la red pública de

[13] Fuente: MEC/Inep - Resumen Técnico del Censo Escolar de la Educación Básica, 2012. Disponible en línea: <http://download.inep.gov.br/educacao basica/censo escolar/resumos tecnicos/resumo tecnico censo educacao basica 2012.pdf>.

educación básica, pero que dicten clases de una materia distinta del área de su formación inicial, o para profesionales con profesorado y que actúan como traductor de LIBRAS en la red pública de educación básica.

3. Formación pedagógica: para docentes o traductores intérpretes de LIBRAS sin formación pedagógica, solamente licenciados, que se encuentren actuando como docentes en la red pública de educación básica.

Hasta el año 2012, de acuerdo con las informaciones presentes en la página del MEC, el PARFOR tenía 54.000 profesores de educación básica participando en 397 municipios del país.

A partir de este relevamiento de las leyes, decretos, resoluciones del CNE, se puede ver un claro esfuerzo del Gobierno nacional por desarrollar una política articulada de formación docente continua, que se procesa a través de acuerdos entre cada ámbito de la federación. En el caso de Brasil la oferta de educación continua se da en todos los niveles, de manera articulada o no. Sin embargo, es posible que la oferta de formación continua pueda darse de manera aislada por una secretaría de educación estadual o municipal y en las universidades. Todavía hay un fortalecimiento de la política nacional que promueve una formación continua de forma más articulada. El Plan Nacional que está tramitando en el Congreso Nacional también apunta en sus metas hacia una política de formación docente más articulada e integradora.

12. La oferta de formación docente continua

En función de lo que establecen las normas y la política de formación docente, la oferta de formación docente continua se desarrolla a través de

- universidades públicas y privadas a partir de programas de extensión y posgrados;
- CAPES, a partir de la articulación de los tres niveles de gobierno y las universidades públicas federales y estaduales;
- secretarías estaduales y municipales de educación, programas de formación continua propios y/o desarrollados por las políticas del régimen de colaboración (CAPES, UAB, etc.).

En algunos países, los *sindicatos y gremios de docentes* participan o colaboran con la oferta de formación continua para los docentes. Cabe aclarar que en Brasil, en general, los gremios y sindicatos no participan de la oferta de cursos de formación continua de docentes. Los sindicatos de los dos estados seleccionados para este estudio, Ceará y San Pablo, no ofrecen cursos de formación continua para los docentes que están asociados a ellos.

En Ceará existen dos sindicados de docentes de la red estadual. La Asociación de los Profesores de Establecimientos Oficiales del Ceará (APEOC) fue creada en el año 1962. En su página web fue posible identificar la oferta para los docentes de cursos de informática básica, idiomas, cursos para prepararse para las pruebas de ingreso a la carrera docente. También la APEOC desarrolla acuerdos con algunas universidades privadas para que los docentes tengan becas o que paguen menos en algunos cursos que deseen inscribirse.

El Sindicato Único de los Trabajadores en Educación del Ceará (SINDIUTE) fue creado en el año 1991. Los cursos ofrecidos en la página web del SINDIUTE se relacionan con temas destinados a formación sindical y no a formación docente continua.

En San Pablo también hay dos sindicatos que nuclean docentes que trabajan en la red de enseñanza estadual. El Sindicato de los Profesores de la Enseñanza Oficial del Estado de San Pablo (APEOESP), creado en 1945, tampoco ofrece cursos de formación continua. Los cursos que desarrollan están relacionados con el tema sindical y, cuando hay pruebas y/o concursos para el ingreso a la carrera docente, ofrecen formación a los docentes que van a participar del concurso. El otro sindicato de San Pablo es el Centro del Profesorado Paulista (CPP), creado en el año 1930. El CPP tiene acuerdos con las universidades privadas para ofrecer a precios menos costosos cursos de profesorado, Pedagogía y posgrado (especialización) para sus asociados. Pero al igual que los otros tres sindicatos no presenta programas o cursos de formación docente continua.

A pesar de que los cuatro sindicatos analizados en este estudio no ofrecen formación docente continua, existen sindicatos y gremios docentes que ofrecen este tipo de formación, como por ejemplo, el Sindicado de los Profesionales en Educación en la Enseñanza Municipal de San Pablo (SINPEEM), que en su página web presenta cursos presenciales y a distancia y seminarios sobre temas relacionados con la formación docente.

12.1. Oferta de formación docente continua en las universidades

Con relación a la formación docente continua ofrecida por las universidades, de acuerdo con lo que fue expuesto en este informe, se caracteriza por la oferta de cursos de extensión y de posgrado (especialización, maestría y doctorado). El cuadro que sigue presenta la oferta de posgrado en Educación en las cuatro universidades analizadas.

Oferta de Posgrado en Educación			
Universidad	Maestría	Doctorado	Especialización
Universidad Estadual de Ceará (UECE)	Educación en cuatro líneas de investigación: 1. Formación, Didáctica y Trabajo Docente 2. Formación y Desarrollo Profesional en Educación 3. Formación y Política Educativa 4. Marxismo y la formación del educador.	Educación en tres líneas de investigación: 1. Formación, Didáctica y Trabajo Docente 2. Formación y Desarrollo Profesional en Educación 3. Formación y Política Educativa	Alfabetización de Niños. - Evaluación Educativa - Didáctica - Educación Inclusiva - Educación Infantil - Enseñanza de Matemática - Formación de Formadores - Gestión de Unidades Educativas - Gestión Escolar - Metodología de Enseñanza de Artes - Metodología de Enseñanza de Historia - Metodología de Enseñanza de Geografía - Psicomotricidad Abordaje Clínica Educacional - Psicopedagoga Clínica e Institucional - Psicodrama Terapéutico e Pedagógico - Enseñanza de Lengua Portuguesa - Enseñanza de Literatura Brasilera

Oferta de Posgrado en Educación			
Universidad	Maestría	Doctorado	Especialización
Universidad Federal do Ceará (UFC)	Educación Enseñanza de Ciencias y Matemática	Educación Enseñanza de Ciencias y Matemática	- Educación Infantil - Atención Educativa Especializada - AEE - Historia y Cultura Africana y de los Afrodescendientes para la Formación de Profesores de Quilombos - Informática Educativa en Ambientes Virtuales de Enseñanza - Psicopedagogía
Universidad Federal de San Pablo (Unifesp)	Educación en dos líneas de investigación: 1. Políticas Educativas y Formación de Educadores 2. Sujetos, Saberes y Procesos Educativos. 3. Educación y Salud en la Infancia y en la Adolescencia	Educación y Salud en la Infancia y en la Adolescencia	- Educación Ambiental
Universidad Estadual de San Pablo (USP)	Educación en las siguientes líneas de investigación: - Cultura, Organización y Educación - Didáctica, Teorías de Enseñanza y Prácticas Escolares - Educación Especial - Enseñanza de ciencias y Matemática	Educación (mismas líneas de investiga-ción de la maestría). Enseñanza de Ciencias (Biología, Física y Química)	Educomunicación: Comunicación, Medios y Educación Cursos de actualización: - Educación matemática en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental en la perspectiva de la Teoría Histórico-cultural: elabora-ción de actividades orientadoras de enseñanza

Oferta de Posgrado en Educación			
Universidad	Maestría	Doctorado	Especialización
Universidad Estadual de San Pablo (USP)	- Estado, Sociedad y Educación - Filosofía y Educación - Historia de la Educación e Historiografía - Lenguaje y Educación - Psicología y Educación - Sociología de la Educación - Enseñanza de Ciencias (Biología, Física y Química). - Enseñanza de Matemática	-	- Elaboración y Estrategias de enseñanza de Ciencias y Biología por profesores licenciados - La Enseñanza de Ciencias en el contexto de los años iniciales de escolaridad - Géneros del Discurso en la Enseñanza de Lengua Portuguesa

La oferta de cursos de maestría y doctorado es permanente, o sea, los programas de posgrado inscriben semestral o anualmente alumnos a partir de procesos de selección. Con relación a los posgrados de especialización, no existe una oferta regular de cursos. En el caso específico de la USP, encontramos en el sitio de esta universidad cursos de actualización y consideramos importante incluirlos para ejemplificar la oferta de cursos de extensión.

Las universidades todavía desarrollan actividades de formación continua más cortas, como seminarios, conferencias, minicursos. Esta oferta, como la de los cursos de especialización, es cambiante. Algunas universidades presentan actividades más consolidadas y reconocidas por los docentes de los sistemas educativos. Un ejemplo de actuación en este sentido es el Centro de Perfeccionamiento de la Enseñanza de Matemática (CAEM - USP), cuyo objetivo es prestar asesoría a los docentes de Matemática. Para lograr este objetivo ofrece varios tipos de cursos, talleres, conferencias y seminarios para maestros y profesores de Matemática que actúan en todas las etapas de la educación básica. Las actividades desarrollas por el CAEM son gratis para todos los docentes. Solamente los talleres son arancelados.

Cabe aclarar que la oferta de formación docente continua depende de cada institución. Cuando hay acuerdos con las redes de enseñanza estadual y/o municipal pueden desarrollarse programas de formación más largos y que involucran un mayor número de participantes.

12.2. Oferta de formación docente continua por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)

El Ministerio de Educación de Brasil, en el año 2007, determinó que la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) debería coordinar la estructuración de un sistema nacional de formación de profesores, apoyando el Ministerio en la formulación de políticas de formación docente y desarrollo de actividades de soporte para la formación docente en todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

A partir de ese momento, la CAPES tendría que ampliar, en régimen de colaboración con los estados y municipios y haciendo acuerdos con las instituciones formadoras, la oferta y la expansión de la formación; identificar y atender las necesidades de formación de las redes y sistemas públicos de enseñanza y promover la ecualización nacional de oportunidades de formación; desarrollar la formación buscando atender las políticas de atención a la diversidad y promover la actualización teórica y metodológica de los procesos de formación.

Algunos de los principios que la CAPES debería tener en cuenta al desarrollar la política nacional de formación son: la articulación entre teoría y práctica y entre la formación inicial y continua; reconocer la escuela como espacio necesario para la formación inicial y continua; la consideración de la experiencia y los diferentes saberes de los docentes.

Para la articulación de la Política Nacional de Formación fueron creados los Foros Estaduales Permanentes de Apoyo a la Formación Docente que tienen como propósitos:

- elaborar y acompañar la implementación de un plan estratégico;
- definir prioridades y metas del programa en cada estado;
- coordinar las acciones de formación de profesores;
- proponer acciones específicas para garantizar la permanencia y el rendimiento necesario de los profesores de la educación básica.

Los Foros Estaduales deben relevar la demanda de formación inicial y continua en articulación con los municipios. La CAPES es el órgano responsable de articular esa demanda y promover la formación inicial y continua, a partir de los mecanismos o maneras de organizar la oferta de formación creados por el MEC.

Para organizar y ofrecer formación continua, a partir de la demanda y de las propuestas estructuradas por los Foros Estaduales, la CAPES utiliza el Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB). Los Foros Estaduales estructuran la demanda de formación a través de las políticas y programas instituidos por el Ministerio de Educación y que son desarrollados en acuerdo con los gobiernos de estados, del Distrito Federal y de los municipios. La formación es desarrollada por las universidades federales y estaduales que integran el sistema UAB.

El cuadro siguiente sintetiza la oferta de formación por modalidad en el sistema UAB.

Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB)	
Modalidad[13]	**Cursos ofrecidos en todo el país**
Especialización	148
Extensión	69
Perfeccionamiento	180
Profesorado	336

Los cursos de especialización, extensión y perfeccionamiento abordan una gran variedad de temas y asuntos. La oferta de profesorados contempla todos los cursos de formación de docentes para Educación Básica. Con relación al posgrado, la CAPES ha desarrollado programas de oferta de maestría en Matemática y Lengua Portuguesa, a través de la UAB, con uso de tecnologías de educación a distancia.

La CAPES también articula la política y oferta de formación docente estructurada en algunas secretarías del Ministerio de Educación que desarrollan programas y cursos de formación continua a través de la UAB o de la Red Nacional de Formación Continua. La red fue creada en 2004 y actúa para dar cuenta de la demanda de formación que llega al ministerio a través de las políticas ya planteadas de colaboración con estados, Distrito Federal y municipios y las universidades públicas federales o estaduales involucradas.

La Red Nacional de Formación Continua tiene como propósito mejorar la formación de los docentes preparando cursos a distancia o semipresenciales en las áreas de alfabetización y lenguaje; educación matemática y científica; enseñanza de ciencias humanas y sociales; artes y educación física; gestión y evaluación de la educación. Estos cursos poseen carga horaria de hasta 120 horas, caracterizándose como cursos de actualización o especialización. Algunos de los cursos ofrecidos por las universidades y citados en el apartado anterior son cursos de la Red Nacional, lo que muestra la interrelación que existe en la oferta.

Los principios de la formación continua ofrecida por la Red Nacional están en acuerdo con lo que determina la legislación anteriormente presentada y considera que la formación docente continua:

- es una exigencia de la actividad profesional del mundo actual;
- debe referenciarse por la práctica docente y el conocimiento teórico;
- no puede limitarse a cursos de actualización o entrenamiento;

---

14 *Actualización*: su propósito es difundir conocimientos en áreas específicas del saber. Carga horaria inferior a 180 horas. *Especialización*: su propósito es profundizar el dominio científico y técnico profesional en determinada área del saber. La carga horaria mínima es de 360 horas. *Extensión*: su objetivo es difundir y actualizar conocimientos sistematizados y técnicas de trabajo. Carga horaria inferior a 180 horas. *Perfeccionamiento*: incentiva la profundización de conocimientos sobre temas propios de la profesión. La carga horaria mínima es de 180 horas y la máxima es de 360 horas.

- debe integrarse al ámbito cotidiano de la escuela;
- es un componente esencial de la profesionalización docente;

En 2006, el Ministerio de Educación publicó un documento con orientaciones generales y un catálogo de cursos ofrecidos por la Red Nacional.[15] La oferta incluye una gran cantidad y diversidad de cursos, que se desarrollan de acuerdo con las cinco áreas ya nombradas.

La Secretaría de Educación Básica del MEC desarrolla algunas políticas o programas que requieren para su implementación el desarrollo de cursos de formación docente. A continuación citamos algunos ejemplos e indicamos el área en que la formación es desarrollada. La duración depende de cada política, pero la estrategia de formación se basa en la articulación con las universidades y el sistema UAB. En muchos casos la formación es a distancia o semipresencial y parte de la oferta se desarrolla por la Red Nacional.

- *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* formación de docentes que actúan en los tres primeros años de Enseñanza Fundamental con el propósito de garantizar la alfabetización en lengua y matemática. La carga horaria es de 120 horas por año y la metodología propone estudios y actividades prácticas. Los formadores son profesores alfabetizadores que actúan en las escuelas y son formados en un curso específico de 200 horas en las universidades públicas.
- *Pro infantil:* curso en nivel medio, a distancia. Se destina a los profesionales que actúan en la educación infantil, guarderías y preescuelas de las redes públicas y privadas, sin finalidad de lucro, que no poseen formación específica para la docencia.
- *Proinfo Integrado:* programa de formación que se destina al uso didáctico-pedagógico de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las escuelas, se articula con la distribución de equipamientos tecnológicos en las escuelas y oferta de contenidos y recursos multimedia y digitales.
- *Pró-Letramento:* programa de formación continua de profesores para la mejora de la calidad del aprendizaje de la lectura/escrita y matemática en los años iniciales de la enseñanza fundamental. El curso trabaja con profesores tutores, que también son profesores de las escuelas públicas, pero que hacen un curso especial para actuar en este rol. La carga horaria es de 180 horas para el tutor y de 120 horas para los participantes del curso, en una primera etapa de la formación. Los tutores tienen una formación inicial en las universidades y los demás participantes cumplen durante el curso 84 horas de actividades presenciales y 36 horas a distancia. Los encuentros presenciales pueden ser de actividades

[15] Documento disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg rede 06.pdf

semanales (4 horas) o quincenales (8 horas). Para recibir la certificación deben cumplir con el 75% de la carga horaria de la formación, tener sus tareas evaluadas positivamente y hacer una autoevaluación donde articulen los conocimientos adquiridos en la formación y los cambios en su práctica.

- *Gestar II:* programa Gestión del Aprendizaje Escolar que ofrece formación continua en lengua portuguesa y matemática a los profesores de los años finales (sexto al noveno año) de la enseñanza fundamental en ejercicio en escuelas públicas. La formación posee carga horaria de 300 horas: 120 horas presenciales y 180 horas a distancia (estudios individuales) para cada área temática. El programa incluye discusiones sobre temas práctico-teóricos y busca contribuir al perfeccionamiento de la autonomía docente en clase.

Más allá de estas formaciones más estructuradas en cursos, la Secretaría de Educación Básica promueve espacios de formación continua menos "estructurados", pero que sirven de actualización constante. Como ejemplo, podemos citar la TV Escuela, canal de televisión pública del MEC que sirve a docentes y alumnos como espacio de aprendizaje, para conocer nuevas prácticas y programas educativos que pueden ser utilizados en clase. Salto para el Futuro es un programa de la TV Escuela que se destina a la formación continua de profesores y gestores de la Educación Básica. La propuesta del programa es debatir diferentes tendencias en el campo de la educación y contribuir a la reflexión sobre la práctica pedagógica, utilizando diferentes medios para la participación de los docentes: TV, teléfono, sitio con publicación electrónica, foro y correo electrónico.

Otra secretaría del MEC responsable por el desarrollo de políticas y de programas de formación continua de docentes es la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI). Utiliza la UAB y la Red Nacional de Formación Continua para desarrollar cursos de perfeccionamiento y especialización a distancia, presencial y semipresencial, para docentes que actúan en la educación especial. Auxilia los sistemas de enseñanza estadual y municipal con las siguientes acciones de formación:

- formación presencial para docentes que actúan en clases con recursos multifunción;
- apoyo al desarrollo de actividades de enriquecimiento curricular, junto a las escuelas con matrícula de estudiante con altas habilidades/superdotación;
- oferta de curso para enseñar el Sistema Braille;
- oferta de curso de Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS).

La SECADI es responsable de la oferta de cursos de formación continua de extensión, perfeccionamiento y especialización, en modalidades

presencial, semipresencial y a distancia, en temas de educación ambiental, derechos de los niños y adolescentes, género y diversidad sexual. También ofrece cursos de formación continua de profesores para actuar en escuelas indígenas, en comunidades de descendientes de los esclavos (comunidades quilombolas) y para los temas relacionados con la diversidad étnica y racial.

En síntesis, podemos decir que la formación ofrecida por el Ministerio de Educación, a través de sus órganos y de las políticas desarrolladas, se caracteriza como una oferta de cursos a distancia, con actividad presencial y semipresencial en su gran mayoría. Estos cursos buscan articular el conocimiento teórico con la práctica en las escuelas y muchas veces utilizan a los profesores de los sistemas de enseñanza estadual y municipal como tutores u orientadores de estudio de la formación. El uso de estos docentes como tutores y orientadores y la presencia de actividades prácticas desarrolladas en las escuelas apuntan hacia una formación que intenta cambiar la práctica docente y articular la formación teórica con la experiencia de los participantes de los cursos.

Los cursos tienen variadas cargas horarias y duración, pero la certificación no excede las 120 horas anuales. Cuando la formación exige continuidad en el año siguiente, situación común en los cursos de alfabetización, lectura/escritura y matemática, los participantes reciben certificados anuales.

Si bien los temas de la formación continua son amplios y variados, predominan los cursos de alfabetización, lectura/escritura, matemática y lengua portuguesa. Una hipótesis es que la oferta de formación docente continua se relaciona directamente con los resultados de las pruebas de las evaluaciones en larga escala, principalmente la Prueba Brasil. Como estas pruebas evalúan básicamente Lengua y Matemática, la oferta de formación continua para docentes de estas dos materias es prioritaria.

12.3. Oferta de formación docente continua en secretarías de Educación

En el ámbito de estados y municipios, son las secretarías de Educación las responsables de ofrecer formación continua para los docentes que actúan en sus redes de escuelas. Parte de la oferta de formación de las secretarías de Educación se ha organizado a través de la política nacional. Gobiernos de estados y municipios firman acuerdos con el Ministerio de Educación para poder organizar sus demandas y ofrecer formación continua a los docentes. Muchas secretarías, principalmente municipales, no podrían, sin apoyo técnico y/o financiero, ofrecer a sus docentes programas y cursos de formación continua. Por lo tanto, las políticas desarrolladas en el marco del régimen de colaboración son fundamentales.

Las secretarías de municipios grandes y de estados pueden, por sus condiciones, promover una oferta propia de formación continua, complementaria o independiente de la oferta organizada por la política nacional.

Además de eso, los estados pueden firmar acuerdos con sus municipios para ofrecer formación continua, ejercitando el régimen de colaboración entre el nivel estadual y municipal.

Para este estudio se eligieron dos secretarías de educación estaduales para analizar la oferta de formación continua en el nivel provincial o estadual: las secretarías de los estados de Ceará y San Pablo. Se seleccionaron secretarías que por sus dimensiones, historias, importancia política y económica en las regiones donde se encuentran podrían reflejar aspectos comunes a otras secretarías estaduales de educación, e inclusive municipales de municipios muy poblados o de las capitales de los estados. No pretendemos comparar la oferta de las dos secretarías, pues, a pesar de algunos aspectos comunes, son el resultado de realidades distintas. Sin embargo, optamos por presentarlas juntas, como una manera de favorecer la sistematización de los datos y el análisis. Las informaciones sobre la oferta de formación continua fueron básicamente relevadas en los sitios de las secretarías.

En el caso de la Secretaría de Ceará,[16] debido a la escasa información disponible en su sitio, solicitamos el envío de datos por correo y aclaramos algunas dudas por teléfono con un funcionario de la secretaría.

La legislación que regula la formación docente en el nivel estadual o municipal depende de cada secretaría. La legislación nacional que regula la formación docente debe ser respetada. En las dos secretarías no hay una normativa general de la formación continua. Esta se regula por un conjunto de resoluciones que instituyen los programas y cursos ofrecidos.

En general, la formación continua sirve para ascender en la carrera y en los planes de carrera también se definen aspectos relacionados con la formación continua. En el caso de San Pablo, la Ley Complementaria N.° 836 de 1997, que instituye el Plan de Carrera, determina en el artículo 19 que los certificados obtenidos en la formación inicial y continua (cursos de perfeccionamiento, actualización y/o especialización) son importantes para el ascenso en la carrera. El Plan de Carrera de la Secretaría de Educación de Ceará (Seduc) (Ley N.º 12066 de 1993) se refiere al perfeccionamiento profesional (artículos 72 a 79) y a la formación continua y el ascenso en la carrera (artículo 83).

La Seduc posee, según datos de 2010,[17] 877 escuelas: 551 escuelas ofrecen Enseñanza Media y 326 escuelas ofrecen Enseñanza Fundamental (años iniciales y años finales). La menor cantidad de escuelas de Enseñanza Fundamental se debe a que parte de la oferta de este nivel es responsabilidad de los municipios. A continuación presentamos un cuadro con datos de matrícula recolectados por el Censo Escolar de 2012.

---

16 Hubo dificultades para recolectar datos de la Secretaría de Educación de Ceará. Pese a la buena voluntad del funcionario contactado, la secretaría atravesaba un proceso de reorganización de la oferta y de los datos y no contaba con un relevamiento de la información solicitada.

17 Datos consultados en: http://ide.mec.gov.br/2011/estados/relatorio/uf/23

Secretaría de Educación del Estado de Ceará					
Ceará	Enseñanza Regular			Educación de Jóvenes y Adultos	
Datos	Enseñanza Fundamental		Enseñanza Media	Enseñanza Fundamental	Enseñanza Media
	Años Iniciales	Años finales			
Matrículas	4707	68328	353.713	13.707	14.168

No obtuvimos datos sobre el número de docentes de la Seduc, pero por la matrícula total en 2012 (454.623) podemos decir que la cantidad de docentes es elevada. Los datos de 2010 muestran la necesidad de formación continua, para elevar el nivel y mejorar la calidad de la formación docente:

- Enseñanza Fundamental-años iniciales: el 62,5% de los docentes sin formación superior.
- Años finales: el 75,6% de los docentes sin formación superior.
- Enseñanza Media: el 87,2% de los docentes sin formación superior.

La Secretaría de Estado de Educación de San Pablo (SEE/SP) posee 5.830 escuelas.[18] La mayoría de estas escuelas ofrecen Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. Los datos de matrícula, de acuerdo con el Censo Escolar de 2012, se muestran en los siguientes cuadros. A su vez, la cantidad de matrículas permite colegir que la SEE/SP necesita una gran cantidad de docentes para atender la demanda educativa, como puede observarse en la segunda de las tablas expuestas a continuación.

Secretaría de Educación de San Pablo-Matrículas 2012	
Enseñanza Fundamental (alumnos de 6 a 14 años)	2.447.074
Enseñanza Media (alumnos de 15 a 17 años)	1.588.819
Educación de Jóvenes y Adultos	289.633
Total	4.325.526

Secretaría de Educación de San Pablo-Funciones Docentes[18] 2012	
Enseñanza Fundamental (alumnos de 6 a 14 años)	247.597
Enseñanza Media (alumnos de 15 a 17 años)	208.935
Educación de Jóvenes y Adultos	24.024

18 Datos del Censo Escolar Estado de San Pablo, Informe 2012. Disponible en: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/399.pdf>.

19 El docente puede ejercer más de una función, por lo tanto la cantidad de funciones docentes no corresponde directamente al número de docentes, pero ofrece una idea de la cantidad de profesores.

Con relación a la cantidad de docentes con formación superior, el siguiente cuadro presenta los datos de San Pablo:

Porcentaje de funciones docentes con formación superior	
Enseñanza Fundamental, años iniciales	86%
Enseñanza Fundamental, años finales	99%
Enseñanza Media	99,2%
Educación de Jóvenes y Adultos	99%

Los datos muestran que la gran mayoría de los docentes de la SEE/SP poseen formación superior, si bien aún existe un 14% que no posee este nivel de formación. Es importante recordar que la SEE/SP no contrata docentes sin formación superior y que promovió, entre los años 2001 y 2003, formación superior (Programa Educación Continua —PEC— Formación Universitaria) para casi 7.000 docentes concursados de la red pública estadual que actuaban en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Por lo tanto, si la SEE/SP ya no hubiera promovido esta formación, el porcentaje de docentes sin formación superior sería mucho mayor.

Las dimensiones de las dos secretarías nos muestran que ofrecer formación docente es un gran desafío. La oferta de formación continua de las dos secretarías se realiza de dos maneras:

- A través de la propia secretaría y sus órganos intermedios.
- A través de acuerdos para la oferta de cursos con las universidades, siguiendo el modelo de la política nacional.

La SEE/SP posee 91 órganos intermedios (Diretorias de Ensino) para la gestión de las escuelas. En cada uno hay un Núcleo Pedagógico cuyo propósito es acompañar y orientar a los docentes en las escuelas o en encuentros organizados a tal fin. Estos núcleos sirven, en el nivel regional, para desarrollar la política de formación continua por técnicos[20] que reciben orientaciones y formación de equipos de la secretaría. En el nivel central, la SEE/SP cuenta con los siguientes órganos responsables o relacionados con la formación continua de los docentes:

- Escuela de Formación y Perfeccionamiento de los Profesores: su propósito es el desarrollo profesional de los docentes y funcionarios de la SEE/SP. Fue creada en 2009 y sus cursos combinan la formación a distancia con actividades presenciales y privilegian procesos de formación en servicio.

[20] A ese respecto, véase la Resolución SE N.° 68/2012 que trata las acciones de acompañamiento, realizadas por los Profesores Coordinadores del Núcleo Pedagógico en las escuelas.

- Coordinación de Gestión de la Educación Básica: es el centro pedagógico de la Secretaría de Educación y su propósito es el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. Debe articular el desarrollo profesional de los docentes con la Escuela de Formación y Perfeccionamiento de los Profesores; analizar y evaluar los resultados de la enseñanza y proponer medidas para corregir rumbos. Es uno de los responsables de desarrollar orientaciones a los técnicos de los órganos regionales a cargo de orientar a los docentes en las escuelas.

La Secretaría de Educación de Ceará posee una Coordinación de Desarrollo de la Escuela y del Aprendizaje que tiene un Departamento de Perfeccionamiento Pedagógico, responsable de articular y acompañar las actividades de formación continua. La Seduc posee veinte Coordinaciones Regionales de Desarrollo de la Educación (CREDE) y la Superintendencia de las Escuelas Estaduales de Fortaleza (SEFOR). Estas coordinaciones y la SEFOR son responsables de la gestión del sistema de enseñanza y la implementación de acciones promovidas junto a las escuelas. En las CREDE hay equipos que pueden ofrecer formación a los docentes. Estos equipos tienen autonomía para elaborar propuestas de formación continua de acuerdo con las necesidades y características de cada CREDE, según las informaciones dadas por el funcionario de la Seduc. En el SEFOR hay un Núcleo de Formación de Personas (NUFOR) que cuenta con equipo técnico-pedagógico para asesorar a los docentes en las escuelas. El núcleo realiza orientaciones, acompañamiento de las acciones y encuentros formativos en servicio.

Los procesos de formación continua cuentan con estructuras y recursos tecnológicos de formación a distancia, que permiten que las acciones lleguen a todas las partes de los estados. La estructura armada por la SEE/SP para desarrollar actividades de formación a distancia se llama Red del Saber. Cada una de las 91 Diretorias de Ensino tiene un polo de formación tecnológico equipado con aparatos para la realización de videoconferencias, computadoras y espacios para encuentros de los grupos en formación. La Red del Saber es utilizada por los equipos de la SEE/SP para realizar orientaciones y actividades de formación a distancia (conferencias, seminarios, cursos, etc.) y/o desarrollar cursos con universidades.

La Seduc también utiliza un ambiente o plataforma de formación a distancia. Este ambiente es utilizado para desarrollar acciones de formación del nivel central (Coordinación de Desarrollo de la Escuela y del Aprendizaje) y regional (CREDE y SEFOR).

Ambas secretarías tienen en su estructura organizacional órganos responsables de la conducción y el desarrollo de las actividades de formación continua de los docentes, tanto a nivel central como a nivel regional. Más allá de desarrollar acciones de formación a través de los equipos centrales o regionales, también promueven la oferta de formación continua a través

de cursos. A continuación presentamos de forma sintetizada la oferta de formación continua de las dos secretarías, relevada durante la realización de este estudio.

12.4. Formación docente continua SEE/SP

Presentamos a continuación tres programas de formación continua desarrollados por la SEE/SP, que ejemplifican el modelo de formación continua que la Secretaría de Educación de San Pablo viene adoptando, combinando acciones centralizadas y descentralizadas, formación centrada en la escuela, actividad a distancia, presencial y semipresencial, involucrando diferentes actores con roles de alumnos en algunos momentos y de formadores en otros.

- *Rede São Paulo de Formación Docente (REDEFOR):* el programa fue creado por el Decreto N.° 55650 de 2010, y fue desarrollado por la Escuela de Formación y Perfeccionamiento de los Profesores. Su propósito es la formación permanente de profesionales de la red estadual de enseñanza en cursos de actualización, perfeccionamiento y especialización. La REDEFOR desarrolló 16 cursos de especialización, con dos ediciones entre los años 2010, 2011 y 2012. Los cursos se relacionaron con 13 materias del currículo y tres trataron de la gestión escolar. La carga horaria es de 360 horas, 320 horas a distancia y 40 horas de actividades presenciales. Estas 40 horas se dividieron en ocho encuentros presenciales en las escuelas y cuatro encuentros presenciales en las Diretorias de Ensino. Los cursos fueron desarrollados por la Universidad de San Pablo (USP), la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) y la Universidad Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP).
- *Programa Leer y Escribir*: se inició en el año 2007 y sus propósitos son:

- apoyar al profesor coordinador de las escuelas en su rol de formador de profesores;
- apoyar a los docentes en la compleja acción pedagógica de garantizar el aprendizaje de lectura y escritura a todos los alumnos, hasta la conclusión del tercer año de la Enseñanza Fundamental;
- crear condiciones institucionales adecuadas para los cambios en el aula, recuperando la dimensión pedagógica de la gestión;
- comprometer a las universidades con la enseñanza pública.
- posibilitar a futuros profesionales de la Educación (estudiantes de cursos de Pedagogía y Letras), experiencias y conocimientos necesarios sobre la naturaleza del trabajo docente en el proceso de alfabetización de los alumnos.

La estructura de la formación desarrollada en el programa involucra, a nivel de las escuelas, a directivos, coordinadores y docentes; a nivel regional, a equipos pedagógicos y de supervisión escolar; a nivel de la secretaría, equipos técnicos responsables por la formación. En encuentros presenciales

mensuales los equipos de la SEE/SP forman a nivel regional los equipos pedagógicos, de supervisión escolar y directivos de las escuelas. Los coordinadores de las escuelas participan de encuentros quincenales en las regionales y orientan en reuniones semanales a los docentes.

El programa involucra estudiantes de Pedagogía y Letras que realizan su residencia pedagógica en las escuelas en que se desarrolla el programa. Estos estudiantes son becados para participar del programa y reciben orientaciones de las universidades en que estudian y de los responsables por la formación a nivel regional, para apoyar a los docentes en las aulas y en las actividades de recuperación del aprendizaje.

La formación continua de supervisores, equipos técnicos de las regionales, directivos de las escuelas, coordinadores pedagogicos, docentes y estudiantes tiene como propósito crear las condiciones necesarias para que el docente cambie sus prácticas. El programa crea también algunas condiciones materiales necesarias para apoyar a los docentes.

- *Mejor Gestión, Mejor Enseñanza:* el propósito del programa es la mejora del desempeño de los alumnos de los años finales de la Enseñanza Fundamental en Lengua Portuguesa y Matemática. El foco del programa está en la gestión escolar y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El *programa se organiza en tres etapas*:

- Primera etapa: formación de supervisores y técnicos de Lengua Portuguesa, Matemática y Tecnología del Núcleo Pedagógico de las regionales. La formación involucra actividades presenciales (32 horas) y a distancia (28 horas), con un total de 60 horas.

- Segunda etapa: formación de directivos, coordinadores de las escuelas y docentes de Lengua y Matemática. Los responsables de formar estos sujetos son los supervisores y técnicos que participaron de la primera etapa. La formación involucra actividades presenciales (32 horas) y a distancia (28 horas), con un total de 60 horas.

- Tercera etapa: mismos involucrados de la segunda etapa. (En el sitio de la SEE/SP no había información sobre la carga horaria de esta etapa).

No estaban disponibles en el sitio informaciones sobre los criterios de evaluación y certificación del programa, tampoco quién realiza la formación de los participantes de la primeria etapa del programa.

Como oferta de formación continua, la SEE/SP ofrece a los docentes de la planta permanente de la secretaría (concursados) becas de maestría y doctorado. Las becas se constituyen de un valor pago a los docentes para la financiación del posgrado. Para recibir la beca el docente debe estar matriculado en un programa de maestría y doctorado y el objeto de su investigación debe estar relacionado con la disciplina que enseña, con el desarrollo de metodologías de enseñanza y de aprendizaje, la gestión y la supervisión escolar.

12.5. Formación docente continua de la Seduc

Como ya mencionamos, la oferta de cursos de formación continua de la Seduc no estaba disponible en el sitio. A través de contacto telefónico y correo recibimos algunas informaciones sobre actividades desarrolladas en las regionales, pero son poco detalladas y no permiten describir y caracterizar algunos programas, como hicimos con la SEE/SP. Sin embargo, una de las informaciones recibidas se refiere a un programa de formación que se llama Profesor Aprendiz.

El Profesor Aprendiz se constituye en parte del Programa Aprender para Valer, cuyo propósito es involucrar a los docentes en fortalecer el aprendizaje de los alumnos de la Enseñanza Media, a través de la producción de materiales didácticos, formación de otros docentes y publicación de sus experiencias y reflexiones. Su objetivo es desarrollar y fortalecer prácticas de protagonismo docente, promoviendo la autonomía intelectual individual y la identidad profesional colectiva.

Los docentes interesados presentan sus propuestas y concurren a participar del proyecto como formadores. Los seleccionados reciben una beca y son orientados por los equipos de las regionales sobre el desarrollo del proceso de formación; inclusive reciben formación para aprender a utilizar el portal de educación a distancia de la Seduc.

De acuerdo con el informante de la Seduc, este proyecto de formación está siendo bien aceptado por los docentes que participan de las formaciones y ha estimulado a los docentes a presentar propuestas de formación desarrolladas a partir de su experiencia práctica.

El informante también nos explicó que la Seduc está elaborando una propuesta para ofrecer a los docentes cursos de posgrado (maestría y doctorado). Como el programa estaba siendo discutido con las universidades involucradas, no nos dio información más detallada. Nos envió información de divulgación sobre la siguiente oferta: curso de actualización para docente de Lengua Española, promovido en acuerdo con la Consejería de España; programa de intercambio con Estados Unidos para profesores de Lengua Inglesa; curso de perfeccionamiento de Educación en Derechos Humanos y de Educación Ambiental, ofrecidos por acuerdo entre la Universidad Federal del Ceará y el Ministerio de Educación. También recibimos información sobre acciones de formación desarrolladas por las regionales, tales como una formación sobre la redacción de textos y otra sobre Educación Vial. Pero no obtuvimos detalles sobre estas acciones (carga horaria, formadores, metodologías utilizadas, etc.).

En síntesis, podemos decir que las secretarías de Educación de los estados de Ceará y San Pablo mantienen en su estructura organizativa órganos y equipos, centrales y regionales, abocados a la formación continua de los

docentes. Esos programas involucran diferentes actores en los procesos de formación, que ocupan e intercambian los roles de formadores y alumnos.

Las dos secretarías ofrecen formación que utilizan metodologías de educación a distancia y poseen espacios, plataformas o ambientes virtuales de aprendizaje y recursos tecnológicos para desarrollar cursos (videoconferencias y otras estrategias de comunicación). Al menos en el caso de San Pablo el aparato tecnológico parece ser bastante utilizado en los procesos formativos de los docentes.

Los temas de la formación docente continua, principalmente en el caso de la SEE/SP, privilegian la alfabetización, la lengua portuguesa y la matemática en el nivel de la Enseñanza Fundamental. Esta tendencia también pudo ser observada con relación a la formación ofrecida por el nivel nacional. Lo que se destaca de los programas analizados es la preocupación por involucrar a los directivos y los supervisores en la formación. Con relación a la Seduc, debido a las pocas informaciones obtenidas, no podemos emitir conclusión en este sentido.

Las estrategias combinan instancias presenciales y a distancia, por lo que la oferta puede caracterizarse como semipresencial. La formación puede tener momentos más centralizados en las regionales y otros más centrados en las escuelas. De alguna manera se pudo evidenciar en propuestas de formación de las dos secretarías el intento de poner al docente como protagonista de su formación y principal responsable de los cambios en su práctica. En este sentido, pueden mencionarse como ejemplos el programa Leer y Escribir de la SEE/SP y el proyecto Profesor Aprendiz de la Seduc.

Como conclusión, podemos decir que la oferta de formación docente continua en Brasil se articula debido al desarrollo de la política nacional que pone en práctica el régimen de colaboración. Muchas veces un curso ofrecido por una universidad es originario de las propuestas de estados y/o municipios. Otra característica de la oferta es el régimen semipresencial de los cursos de formación y el uso de las TIC en los procesos formativos.

En relación con los marcos normativos, sería interesante contar con una norma más uniforme y clara que regule los aspectos y las características de la formación continua. Si bien en el nivel nacional hay muchas normas que regulan la política de formación, en el nivel estadual se identificaron normas puntuales y exclusivas de determinadas formaciones.

El seguimiento y la evaluación de los programas de FDC son realizados a través de la evaluación del aprendizaje de los participantes de las actividades de formación, la cantidad de participantes que ingresa y que logra concluir con éxito la formación, de la evaluación que los participantes y docentes realizan de la formación. Si bien existe una amplia oferta de formación docente continua, el impacto de estas formaciones en la práctica y en la mejora de la calidad educativa requiere aún dimensionarse de forma más clara.

La formación docente inicial y continua en Paraguay
Informe final

Silvina Feeney

1. La formación docente en el sistema educativo de la República del Paraguay

1.1. Leyes y otras normas fundamentales relativas a la educación

El marco legal básico de referencia para la educación en el país es la Constitución Nacional (aprobada y sancionada en 1992), en donde se mencionan los conceptos fundamentales y los principios de organización y gestión del sistema educativo.

A su vez, la Ley General de Educación, N.° 1264 de 1998, establece que todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y permanente que se realizará en el contexto de la cultura de la comunidad. Hace un reconocimiento explícito de los pueblos indígenas que gozan de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional y esta ley. El Estado garantizará el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceder a los conocimientos y a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna. Garantizará igualmente la libertad de enseñar, sin más requisitos que la idoneidad y la integridad ética, el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico. El Estado tendrá la responsabilidad de asegurar a toda la población del país el acceso a la educación y crear las condiciones de una real igualdad de oportunidades. El sistema educativo nacional será financiado básicamente con recursos del Presupuesto General de la Nación. A través del sistema educativo nacional se establecerá un diseño curricular básico, que posibilite la elaboración de proyectos curriculares diversos y ajustados a las modalidades, características y necesidades de cada caso.

La ley define la educación como "el proceso permanente de comunicación creativa de la cultura de la comunidad, integrada en la cultura nacional y universal, para la realización del hombre en la totalidad de sus dimensiones".

Son fines del sistema educativo nacional: el pleno desarrollo de la personalidad del educando en todas sus dimensiones, con el crecimiento armónico del desarrollo físico, la maduración afectiva, la integración social libre y activa; el mejoramiento de la calidad de la educación; la formación en el dominio de las dos lenguas oficiales; el conocimiento, la preservación y el fomento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de la comunidad nacional; la adquisición de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, estéticos y de hábitos intelectuales; la capacitación para

el trabajo y la creatividad artística; la investigación científica y tecnológica; la preparación para participar en la vida social, política y cultural, como actor reflexivo y creador en el contexto de una sociedad democrática, libre, y solidaria; la formación en el respeto de los derechos fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la formación y capacitación de técnicos y profesionales en las distintas ramas del quehacer humano con la ayuda de las ciencias, las artes y las técnicas; y la capacitación para la protección del medio ambiente, las riquezas y bellezas naturales y el patrimonio de la Nación.

La educación formal se estructura en tres niveles: el primer nivel comprenderá la educación inicial (5 años) y la educación escolar básica (9 años y 2 ciclos); el segundo nivel, la educación media (comprende el bachillerato o la formación profesional y se imparte en 3 años); el tercer nivel, la educación superior (se ordenará por la Ley de Educación Superior y se desarrollará a través de universidades e institutos superiores y otras instituciones de formación profesional del tercer nivel).

Asimismo, la educación general básica comprende las siguientes modalidades: educación de régimen especial; artística; educación para grupos étnicos; campesina y rural; para personas con limitaciones o capacidades excepcionales; para la rehabilitación social y prevención de adicciones; educación militar y educación policial; educación para ministros de culto. La autoridad superior es el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), cuyas atribuciones y funciones son definir y desarrollar las políticas de educación y cultura, y aprobar los proyectos, planes y programas oficiales que deben aplicarse a nivel nacional. El Consejo Nacional de Educación y Cultura es el órgano responsable de dictaminar el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Periódicamente deberá evaluarlas y presentar un informe al Congreso Nacional para su consideración.

Del marco normativo se destacan dos aspectos: el protagonismo del Estado en la educación paraguaya, definiendo la dirección de la educación a través de las normas, y la impronta centralista de la definición de la política educativa.

1.2. El sistema de formación de docentes

La formación docente inicial y la formación docente en servicio se rigen por la Ley General de Educación (N.º 1264/98), la Ley de Educación Superior y el Estatuto del Personal de la Educación (Ley N.º 1725/2001). Hasta la década de 1990 existió gran heterogeneidad en la formación de los docentes, que eran egresados de institutos de formación docente, universidades con formación pedagógica y algunos sólo egresados del bachiller, sin ningún tipo de formación específica. La Reforma Educativa que comenzó en el año 1993 incluye, entre las acciones prioritarias, la reforma del sistema de la formación

docente. La sanción y promulgación de la Ley General de Educación N.º 1264 en 1998, institucionaliza los cambios que el proceso de reforma educativa incorporó en el sistema educativo nacional. Reconoce el carácter profesional de los educadores. Ellos deberán ser egresados de los centros de formación docente, institutos superiores o universidades, con planes y programas de formación o perfeccionamiento en ciencias de la educación, que respondan a los niveles y requisitos exigidos por las autoridades y las leyes o reglamentos competentes. Asimismo, el ejercicio de la profesión de educador estará a cargo de personas de reconocido comportamiento ético y de idoneidad comprobada, provistas de título profesional correspondiente, conforme a lo prescrito en la legislación correspondiente.

La Ley General de Educación define al currículo como el conjunto de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo nacional, que regulan la práctica docente (art. 11). Asimismo, a través de la Ley General de Educación, el Estado plantea en su curriculum el desarrollo de competencias. Se conciben las competencias como la integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol. Este concepto de competencias involucra el desarrollo de capacidades: cada uno de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades que articulados constituyen la competencia.

Según el nuevo ordenamiento instituido por la Ley General de Educación, dentro de la estructura del sistema educativo paraguayo, la educación superior se ubica en el tercer nivel, que incluye tanto a las universidades como a los institutos superiores no universitarios. Actualmente, las instituciones que pueden formar docentes son las siguientes:

- Universidades (7 públicas y 38 privadas).
- Institutos superiores de educación (ISE), que se desempeñan en un campo específico en cumplimiento de su misión de investigación, formación profesional y servicio a la comunidad (7 públicos y 23 privados).
- Institutos de formación profesional de tercer nivel (como institutos técnicos que brindan formación profesional y reconversión permanente en diferentes áreas del saber técnico y práctico, habilitando para el ejercicio de una profesión).

Entre las instituciones de formación profesional del tercer nivel, se incluyen los institutos de formación docente (IFD) de tercer nivel, que se ocupan de la formación docente para los distintos niveles del sistema educativo (41 públicos y 59 privados).

La diferencia entre los ISE y los IFD del tercer nivel es que los primeros tienen dependencia administrativa del MEC pero gozan de autonomía académica.

Los IFD de tercer nivel contienen los siguientes programas: Formación Docente Inicial, Formación Continua, Especialización y Profesionalización. Cabe destacar que desde el año 2008 la oferta de formación docente para la escolaridad básica está suspendida por sobrepoblación de maestros, a excepción de algunos departamentos del interior del país que demandan ese tipo de formación.

Entre los dispositivos legales más relevantes cabe mencionar:

- La Ley N.º 136/93 de Universidades: es el marco de referencia para la creación, organización y funcionamiento de las universidades. La educación superior universitaria, tanto pública como privada, es autónoma y cada establecimiento está regido por el rector y el Consejo Superior. Según la Ley de Universidades, corresponde al Consejo de Universidades formular la política de educación superior, coordinar y evaluar las actividades universitarias, así como dictaminar respecto a la autorización de funcionamiento de nuevas universidades. Mediante la Resolución N.° 840 (2009) se ha aprobado el reglamento de registro de títulos de pregrado, grado y posgrado expedidos por las universidades, institutos superiores e instituciones profesionales de tercer nivel.
- La Ley N.° 2072 (2003) crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que depende del MCE pero goza de autonomía técnica y académica con la finalidad de evaluar y, en su caso, acreditar la calidad académica de las instituciones de educación superior que se someten a su escrutinio y producir informes técnicos sobre los requerimientos académicos de las carreras y de las instituciones de educación superior (art. 1). Sus funciones específicas son: a) producir informes técnicos sobre proyectos académicos de habilitación de carreras e instituciones, a solicitud de la instancia competente de la educación superior; b) servir de órgano consultivo en materia de evaluación y acreditación relativa a la educación superior; c) servir como órgano consultivo a solicitud de instituciones u organismos interesados en materias relacionadas con la presente ley (N.° 2072/93) y en los términos de su competencia; d) acreditar la calidad académica de las carreras y programas de postgrado que hubiesen sido objeto de evaluaciones externas por la misma agencia; e) dar difusión pública oportuna sobre las carreras acreditadas.
- En 2007 el MEC aprobó el modelo de evaluación de la calidad de los institutos formadores de docentes (licenciamientos) con el objetivo de promover la transformación de las instituciones formadoras de docentes

en centros de excelencia académica y, al mismo tiempo, dar respuesta a los retos y compromisos educativos regionales asumidos en el Mercosur.

El mecanismo de acreditación de las instituciones distingue dos etapas en la evaluación: el licenciamiento y la acreditación. El licenciamiento es la evaluación del cumplimiento de los criterios esenciales de calidad en la formación de docentes para el sistema educativo. Su aplicación corresponde al MEC y se cuenta con la resolución para su aplicación experimental. Por su parte, la acreditación se aplicará a aquellas instituciones que superen exitosamente el licenciamiento y, por consiguiente, están en condiciones de someterse al proceso de acreditación administrado por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). El MEC ha firmado un convenio de cooperación con la ANEAES para la aplicación de la etapa de licenciamiento.

El mecanismo de acreditación fue elaborado conjuntamente con la participación de representantes de los actores involucrados. En cuanto a la formación, es importante destacar que se ha desarrollado un modelo de certificación de los educadores profesionales que busca acompañar el desarrollo profesional del educador, verificando mediante evaluaciones sistemáticas de desempeño la posesión de las competencias necesarias para una educación efectiva.

El mecanismo propuesto incorpora procesos vigentes en el MEC para el ingreso del personal de la educación y agrega el proceso de evaluación del desempeño docente. A partir del año 2005, se inició la implementación del concurso público para la selección y contratación de educadores. En este marco, se han creado las comisiones departamentales e institucionales de selección. Este mecanismo se aplica solo a las instituciones educativas de gestión oficial.

La educación superior —universitaria y de tercer nivel no universitaria—, en la República del Paraguay, es arancelada (incluye instituciones públicas y privadas).

La formación docente continua es un proceso sistémico, dinámico, de constante perfeccionamiento, que desarrolla las competencias necesarias para el desempeño eficiente de un profesional de la educación, que tenga una visión prospectiva capaz de adaptarse a las demandas del entorno, para reorientar los procesos, las acciones y elevar la calidad de la enseñanza con miras al desarrollo integral de la persona.

Comprende dos etapas:

a. La formación docente continua inicial: se trabajan los contenidos básicos que favorecen el desarrollo de competencias profesionales, la construcción de aprendizajes y la participación en las acciones pedagógicas e institucionales. Esta etapa habilita al ejercicio de la profesión

y da respuesta a las necesidades educativas del nivel. La formación inicial ofrece título de grado universitario o profesorado equivalente al nivel terciario. Se accede con título de bachiller y la aprobación de una instancia propedéutica (de duración variable según las instituciones) que consiste en pruebas de conocimientos en las áreas de matemática y lectoescritura, y pruebas psicológicas orientadas a indagar las disposiciones vocacionales de los ingresantes. En 1996 se incluyó a la prueba nacional de ingreso (estandarizada) las áreas de estudios sociales y ciencias naturales.

b. La formación docente continua en servicio: permite profundizar saberes, generar innovaciones, impulsar procesos de transformación y dar respuesta a los requerimientos de su propia formación. Está orientada al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalidad. Ofrece la posibilidad de capacitación, perfeccionamiento, actualización, especialización, licenciatura, posgrado, maestría y doctorado.

2. La formación docente inicial

Normas que regulan la FDI y nivel de definición

El Ministerio de Educación y Cultura diseña los lineamientos generales de los procesos curriculares, definiendo los mínimos exigibles del currículo común para el ámbito nacional.

Actualmente están en vigencia los siguientes diseños curriculares para la FDI:

- Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Inicial (marco pedagógico normativo experimental 2006-2008).
- Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica, primer y segundo ciclos (2013).
- Marco Curricular para la Formación Docente Continua Inicial de la Educación Media (2008-2010) (para los profesorados de Ciencias Básicas; Ciencias Sociales; Lengua y Literatura castellana-guaraní; y Matemática).[1]

Los documentos citados definen y regulan el trayecto formativo para cada uno de los profesorados en los siguientes aspectos: los fines y objetivos de la educación paraguaya; los fundamentos teóricos y los principios de la formación docente inicial; orientaciones para la implementación del curriculum en los aspectos de metodologías de enseñanza y evaluación de los aprendizajes; los campos de la formación docente inicial y su organización en

[1] En el segundo semestre del año 2013, se iniciará un proceso de revisión y cambio para los diseños curriculares de los profesorados de Informática y Educación Física.

el curriculum; los tipos de asignaturas; el perfil de ingreso y de egreso de los estudiantes; la duración y carga horaria de la carrera; el título que se obtiene.

En relación con los contenidos del curriculum, se observan diferencias entre los distintos profesorados: el profesorado para el nivel inicial incluye contenidos mínimos para cada uno de los espacios curriculares; el profesorado para la educación básica incluye los programas analíticos para cada una de las asignaturas del plan de estudios; mientras que el profesorado para el nivel medio no hace mención a este aspecto más allá del título de cada unidad curricular.

El DC de la FDI para la Educación Inicial regula también el trayecto formativo para dos instancias de la formación docente continua: la profesionalización docente a distancia en Educación Inicial (para bachilleres en ejercicio) y la especialización de docentes en Educación Inicial (postítulo).

Finalidades de la FDI

La formación de docentes se inscribe en el marco de las finalidades de la educación paraguaya, que asume para hombres y mujeres la construcción de su propia personalidad y el logro de la suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios; la igualdad de oportunidades para todos, la consolidación de la identidad de la nación paraguaya y de sus culturas, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones, en el actual proceso de integración regional, continental y mundial.

Los objetivos del sistema formador docente, común a las distintas especialidades (inicial, básica y media), se vinculan con la construcción del diálogo entre las acciones del Estado y las necesidades educativas locales, departamentales y regionales, acordes a los desafíos actuales; la consolidación de un proceso de profesionalización de los distintos actores del sistema (administradores, docentes y directivos); garantizar la formación continua; y concretar en planes, programas y proyectos formativos las políticas educativas de calidad, equidad y eficiencia.

Los DC de los profesorados para la educación básica y media mencionan una serie de problemas de la formación docente inicial que arrojan los resultados de distintas investigaciones llevadas a cabo en la región y que reconocen como propios, a saber: los bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes; el perfil profesional de los/as formadores/as de docentes dedicados a diversas actividades académicas y técnicas que presentan notables diferencias en su preparación disciplinar y pedagógica; una alta variabilidad institucional, curricular y funcional en los diferentes sistemas educativos nacionales; fuerte énfasis en la capacitación remediadora dirigida fundamentalmente a llenar los vacíos técnico-pedagógicos originados en la formación inicial como respuesta a los cambios vertiginosos del

tiempo actual y que evidencian ser insuficientes para las nuevas exigencias del rol docente; la coexistencia de la formación docente universitaria y la formación docente no universitaria; la insuficiente asignación presupuestaria para la formación docente, mayoritariamente estatal; entidades gestoras de la formación docente de gestión pública versus entidades de gestión privada.

A su vez, se señalan las principales dificultades de la formación docente en el contexto nacional: la resistencia al cambio de las instituciones formadoras de docentes; el débil aprovechamiento de los beneficios de la sociedad de la información y la comunicación; el aletargamiento de protagonismo crítico de los miembros de las instituciones formadoras de docentes en su cultura; la acelerada proliferación de instituciones formadoras de docentes y degradación de la calidad de la formación; las instituciones, los currículos formativos y los recursos humanos con deteriorada calidad que impactan negativamente en la preparación y desempeño de los docentes; el fuerte rezago de la formación docente paraguaya; la posición crítica del Paraguay en el *ranking* regional respecto a los indicadores de calidad educativa.

Los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial y las recomendaciones para la formación docente continua y en servicio vendrían a subsanar parte de los problemas mencionados.

Proceso de construcción curricular

Desde 2005 en adelante los diseños curriculares para la formación inicial de docentes se definen con carácter "experimental" y se ponen a prueba en las instituciones formadoras antes de su promulgación definitiva. De esta forma, se genera una instancia de diálogo entre el nivel central y las instituciones formadoras.

Los DC para los tres niveles se elaboraron con la activa participación de docentes, técnicos y especialistas nacionales e internacionales. De esta manera se pretende garantizar la contextualización permanente, en clave de una continua valoración de sus fortalezas y debilidades, con miras a la transformación positiva del quehacer formativo desde la comunidad formadora de docentes. Participaron del proceso diferentes actores educativos del país enmarcados en los 17 departamentos geográficos de la República: formadores de docentes, docentes, directores de los institutos de formación docente, supervisores pedagógicos, técnicos del nivel central y especialistas nacionales, a fin de que las nuevas propuestas curriculares respondieran a las necesidades pedagógicas y formativas para los futuros educadores de los diferentes niveles.

Resulta interesante destacar el proceso de construcción del DC de la FD para el nivel inicial, que se constituyó en un marco normativo pedagógico experimental 2006-2008 que, durante su implementación, permitió el debate acerca de los enfoques y las teorías curriculares, y aplicó un enfoque

epistemológico para la lectura de la realidad. Sobre la base de los resultados de la investigación-acción desarrollados durante la implementación del curriculum experimental (2006-2008), el MEC definió el Diseño Curricular Nacional para la Educación Inicial actualmente en vigencia.

La propuesta 2006-2008 adoptó como método la investigación-acción, que implica una evaluación constante en el proceso de implantación curricular. Sus resultados orientaron la incorporación de los cambios necesarios para dotar de mayor pertinencia al programa, por lo cual el proceso de implementación adoptó las siguientes características: experimental, procesual, participativo, metodología de la investigación-acción, evaluación sistemática del proceso.

Concepción del docente y trabajo docente

Se reconoce el carácter profesional de los educadores. Ellos deberán ser egresados de los centros de formación docente, institutos superiores o universidades, con planes y programas de formación o perfeccionamiento en Ciencias de la Educación, que responden a los niveles y requisitos exigidos por las autoridades y las leyes o reglamentos competentes. Asimismo, el ejercicio de la profesión de educador estará a cargo de personas de reconocido comportamiento ético y de idoneidad comprobada, provistas de título profesional, conforme a lo prescrito en la legislación correspondiente. También se destaca la formación docente como un proceso continuo y permanente.

Perfil docente

El perfil docente se define alrededor de un conjunto de competencias que se organizan en las siguientes dimensiones:

- la implementación curricular (aspectos técnicos vinculados con tareas de la gestión de la enseñanza);
- el desarrollo personal y profesional (ligados a la responsabilidad efectiva con su desarrollo personal, en un marco de aprendizaje autónomo, cooperativo y crítico-propositivo, con miras a consolidar una identidad personal y profesional positiva que requiere una sociedad multicultural, pluriétnica y plurilingüe);
- la vinculación del docente con el contexto social (referido a la comprensión crítica de la realidad socioeducativa en vinculación solidaria, cooperativa y transformadora con su entorno ecosocial, ayudando a la toma decisiones asertivas basadas en el análisis, el disenso respetuoso, la negociación democrática y el consenso social).

Se destacan algunos énfasis según los distintos profesorados.

Profesorado para el nivel inicial

El egresado del profesorado favorecerá, como primera función, propiciar el desarrollo afectivo, cognitivo, psicomotor y social de niños y niñas menores de seis años a través de un desarrollo curricular pertinente. La segunda función que cumple el docente es facilitar la relación armónica entre la familia, la escuela y la comunidad. La tercera función del docente es constituirse en sujeto de cambio social para promover una cultura a favor de la infancia. La cuarta función del docente es mejorar constantemente su propia gestión a partir de la reflexión sustentada en principios teóricos y prácticos. En el cumplimiento de esta función, el docente demostrará competencias para manifestar el pensamiento crítico a partir de los procesos investigativos en su gestión pedagógica.

Profesorados para la educación básica y educación media

Se destacan los siguientes atributos: formación para la investigación, el trabajo colectivo con otros docentes, habilidades de liderazgo, bilingüismo, orientado hacia la sociedad de la información y la comunicación, orientado hacia el sujeto de aprendizaje; también se enfatiza el compromiso socioético.

Duración y carga horaria

La duración de la formación para el desempeño docente es de tres años en cualquiera de las especialidades, y la carga horaria total de cada uno de los planes curriculares es la siguiente:

- Inicial, 2.906 horas reloj (2.816 horas más seminarios: 90 horas adicionales).
- Escolar básica y media, 2.700 horas reloj.

Para todas las especialidades la cursada es semestral y la modalidad de cursada contempla un 15% de la carga horaria a distancia (no presencial).

Organización de los campos de la formación

Los diseños curriculares para la formación docente inicial se estructuran en cuatro núcleos generadores de temas y situaciones: formación general básica; profundización; especialización, y núcleo fundamental.

La formación general básica ofrece formación general a través de conocimientos, actitudes y valores que den sustento a la formación profesional y le permitan integrarse eficazmente en su entorno social y profesional. El núcleo de profundización (pedagógico-didáctica) ofrece contenidos vinculados con las principales áreas temáticas para el ejercicio de su profesión (incluye métodos y técnicas). El núcleo de especialización (en disciplinas y niveles educativos) brinda conocimientos específicos, habilidades y destrezas

para el ejercicio de la docencia en todas las áreas en los dos primeros ciclos de la educación escolar básica y en las áreas de su especialidad en el tercer ciclo. El núcleo fundamental incluye contenidos vinculados con la educación democrática, familiar y ambiental, transversales a toda la formación docente inicial.

A su vez, estos núcleos toman diferentes denominaciones y modos de organización en los diseños curriculares para la formación docente en las distintas especialidades (inicial, básica y media), que se presentan a continuación.

a) Diseño curricular para la formación docente para nivel inicial

La propuesta curricular se estructura según las líneas de formación entendidas como trayectos que permiten obtener saberes generales y específicos indispensables para la formación profesional del docente. El plan de estudios se estructura sobre la base de las siguientes líneas de formación: formación general (FG), formación de la especialidad (FE), una optativa (FO), otra compensatoria (FC) y seminarios (S). Se prevé un espacio para las prácticas educativas y los transversales con un abordaje integrador durante toda la formación.

La distribución en porcentajes es la siguiente:

- Formación general: 18,48% (464 horas)
- Formación de la especialidad: 63,15% (2.176 horas)
- Formación compensatoria: 5,26% (112 horas)
- Seminarios: 7,89% (90 horas)
- Formación optativa: 5,26% (64 horas anuales)

b) Diseño curricular para la formación docente para escolaridad básica

El diseño curricular se organiza en cuatro campos de formación interrelacionados unos con otros en una propuesta integral. Los campos de formación organizan y articulan los espacios curriculares y tienen un carácter interactivo entre sí, es decir, ningún campo de formación constituye un espacio aislado, sino que se encuentra en estrecha relación e interdependencia con los demás campos. Los campos de formación han sido seleccionados conforme con el perfil de egreso y son congruentes con las funciones que un profesional educador debe ejercer. Además, estos campos permiten ordenar el curriculum en una estructura lógica y fácilmente comprensible.

Los campos de formación seleccionados y su distribución en porcentajes son los siguientes:

a. Campo de formación general: 32% (1.140 horas)
b. Campo de formación instrumental: 14% (500 horas)
c. Campo de formación didáctica específica: 41% (1.480 horas)
d. Campo de práctica profesional: 13% (489 horas)

c) Diseño curricular para la formación docente para educación media

Los profesorados estructuran sus planes formativos en dos áreas curriculares: general y específica, en torno a las cuales se organizan los ejes de formación que agrupan a los Programas Formativos Modulares.

- El área de formación general: incluye temas y problemas de enseñanza-aprendizaje vinculados con la cultura general, instrumental y práctica. A este espacio curricular se le ha asignado una temporalización ponderada del 33,3% del total de tiempo asignado a la carrera;
- El área de formación específica establece el 66,6% del tiempo restante.

Aspecto común: todos los DC contemplan, al menos, tres tipos de campos de formación: formación general, formación específica y formación práctica, más allá de cómo se los denomine y la distribución de la carga horaria.

A los fines analíticos, se ofrecen ejemplos de asignaturas de los tres campos de formación para los distintos profesorados:

Campos de formación	Prof. para Nivel Inicial	Prof. para Educación Básica	Prof. para Educación Media
Formación general	• Fundamentos filosófico-sociológico-antropológico de la educación • Educación en valores y ética profesional	• Sociología de la Educación • Pedagogía	• Fundamentos de la educación • Sujetos de aprendizaje I
Formación específica	• Evaluación en la EI • Currículo y didáctica en EI	• Matemática y su didáctica • Trabajo y tecnología y su didáctica	• Estadística y probabilidad • Didáctica de la Matemática I
Formación práctica	• Práctica Educativa I (observación) • Práctica Educativa III (metodología y práctica con niños de 3 a 5 años)	• Práctica profesional • Pasantía profesional	• Proyectos educativos y experiencia profesional I • Proyectos educativos y experiencia profesional II

Tratamiento del campo de la práctica

La práctica profesional se concibe como un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación permanente que involucra un amplio y complejo abanico de competencias para el desempeño cotidiano del futuro docente. Se constituye, por lo tanto, en el eje vertebrador de toda la formación. Posibilita llevar a la práctica en contexto real los aprendizajes desarrollados en el instituto de formación docente o universidad. Es el espacio donde confluyen la teoría, la investigación, la acción y la reflexión en contexto real, hecho que es insustituible. La práctica profesional, al constituirse en un espacio para la formación del docente

como tal, pretende la utilización de los aprendizajes adquiridos en los demás módulos, haciendo que la intervención en la institución educativa se realice de forma paulatina, procesual y altamente técnica.

Las competencias se focalizan en los siguientes aspectos:

- Planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo los principios metodológicos, psicológicos y de contextualización, basados en las teorías pedagógicas y didácticas asumidas.
- Uso de ambas lenguas oficiales en la interacción personal, profesional y social con los diferentes actores educativos en el contexto institucional y de aula.
- Construcción de una visión integral de la realidad y de una sistemática confrontación de su formación teórica con las dificultades concretas de las situaciones de enseñanza, en las diferentes modalidades y contextos educativos.

Progresión de la práctica

Profesorado de Nivel Inicial: inicia en el segundo semestre, rotando por distintas edades del nivel inicial. Termina con la pasantía profesional (son cinco unidades curriculares destinadas a la práctica).

Profesorado de Educación Básica: la práctica se inserta en el cuarto semestre de la carrera, se profundiza y afianza en el quinto y sexto semestre. Los grandes ejes sobre los que se organiza este espacio de formación los constituyen, por una parte, los fundamentos de la práctica profesional y, por otra, la práctica supervisada que ya involucra también a la investigación-acción que deberán desarrollar los estudiantes, sobre todo en los dos últimos semestres.

Este espacio se incluye desde el cuarto semestre por considerar que desde ese momento los estudiantes de formación docente ya tendrán suficiente preparación para realizar intervenciones en aula con los estudiantes. Sin embargo, desde el primer semestre deberían tener contacto con las escuelas a través de visitas, observaciones, entrevistas a actores educativos, participación de actividades culturales, etc. Así, no será la primera vez que van a una escuela recién en el cuarto semestre. Pero sí será la primera vez que dirigen una clase en una situación real.

Se recuerda la importancia de coordinar los trabajos con todos los demás profesores dado que práctica profesional involucra a todas las disciplinas. Se deben coordinar tareas de manera especial con el catedrático de investigación educativa, por las características y las capacidades que se deben desarrollar en ambas disciplinas.

La práctica profesional supervisada precisamente cumple su función en la medida que el estudiante se inserta de manera efectiva a la institución

educativa y en suma tenga experiencia en los diferentes grados de ambos ciclos y en todas las disciplinas de la escuela.

Profesorado de Educación Media: inicia en el tercer semestre. La práctica o experiencia profesional se aborda en el marco de la metodología de proyectos. Es decir, se concibe la práctica profesional docente vinculada al proyecto educativo institucional, al proyecto curricular institucional, al proyecto de área y al proyecto áulico. Su implementación se introduce en forma guiada en los primeros años del proceso de la formación docente, y acorde al nivel de desarrollo de las capacidades profesionales se va ampliando hacia la práctica profesional autónoma. Forman parte esencial del aprendizaje práctico de la profesión docente la supervisión y la retroalimentación efectiva por parte de la institución formadora y por parte de los docentes tutores de los colegios de práctica.

En todos los casos, la última instancia de práctica incluye la pasantía profesional.

El siguiente cuadro sintetiza la progresión de los espacios de la formación práctica para cada uno de los profesorados:

Profesorado para Nivel Inicial	Profesorado para Educación Básica	Profesorado para Educación Media
Práctica Educativa I (Observación) Práctica Educativa II (Metodología y práctica en el nivel para 0 a 3 años) Práctica Educativa III (Metodología y práctica en el nivel para 3 a 5 años) Práctica Educativa II (Metodología y práctica en el nivel preescolar) Pasantía Profesional	Práctica profesional I Práctica Profesional II Práctica Profesional III (Pasantía)	Proyecto Educativo Institucional Proyecto Curricular Institucional Proyecto de Área Proyecto Áulico

Instancias de articulación de los distintos campos de la formación y/o de las distintas unidades del curriculum

Se señalarán distintos aspectos que se incluyen bajo el concepto de articulación:

- El enfoque curricular basado en competencias integrales. Se define la competencia como *integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol.*
- También es destacable que el tema de la articulación es abordado en los DC en el ítem "Enfoque del curriculum". Allí se expresa, de diferentes maneras, algún grado de articulación/integración de los distintos campos del saber. En efecto, en términos epistemológicos, aunque cada disciplina tiene un objeto de estudio propio, claramente delimitado, su

tratamiento exige, necesariamente, la articulación con otros saberes y disciplinas. Los diseños plantean la puesta en práctica del principio de articulación en el marco de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en casi todos los componentes del curriculum.

- Además, se plantean articulaciones entre las etapas de formación; programas y propuestas de evaluación, certificación y promoción; además de estilos de funcionamiento y gestión institucional.
- Como se dijo en el punto anterior, la práctica constituye un eje de articulación de las distintas unidades del curriculum, para los tres DC que estamos analizando.
- Por último, la FDI se articula con la FDC en servicio. A continuación se destacan algunas particularidades para cada uno de los profesorados.

Profesorado de nivel inicial

Dentro de las líneas de formación que organizan el curriculum, se pueden distinguir ámbitos del saber que son ejes integradores a partir de los que se desarrollan competencias generales y se definen como campos de acción sobre los cuales los formadores podrán organizar la experiencia pedagógica con un enfoque dinámico que implica la interrelación de las asignaturas dentro de cada ámbito. Estos ámbitos son: ciencias de la educación, biofisiológico y psicológico, comunicación y expresión, gestión e interacción educativa y metodología de la educación Inicial. Cada uno de ellos aglutina saberes que permiten la integración de los conocimientos y competencias. No obstante esta declaración, no se visibiliza con claridad cómo se resuelve en el desarrollo del curriculum.

Profesorado de Educación Media

Los programas formativos para el profesorado de la Educación Media se organizan en módulos. Un curriculum modular tiene como características principales la complejidad, autonomía e integración de los programas formativos. Es complejo porque integra diferentes enfoques y perspectivas, y es autónomo puesto que cada programa representa un todo con sentido propio; su integración o integralidad refiere a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de la organización de sus contenidos.

En esta propuesta curricular de la formación docente para la Educación Media se asume la necesidad de aprender a construir saberes de carácter no utópicos sino atópicos, cuyo lugar es el "sin lugar", ya que no tenemos en este momento forma de ubicarlos en ninguna de las disciplinas. La propuesta de este currículo integrado favorecerá una reformulación en el modo de construir los conocimientos, proyectar las prácticas y establecer interacciones pedagógicas en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Otra característica principal del Diseño Curricular de la Formación Docente para la Educación Media es su estrecha articulación con el curriculum formativo de los estudiantes de la Educación Media; de ella se deriva que la formación docente para la enseñanza y el aprendizaje del nivel medio debe efectuarse con el enfoque de área integrado.

Flexibilidad curricular

Es necesario un currículo flexible, acorde con los objetivos de las áreas curriculares y campos de formación, como respuesta a la necesidad de la continua recontextualización y resignificación de los contenidos epistemológicos. La flexibilidad curricular afecta a todos los componentes de los programas formativos: intencionalidades, contenidos, estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación; y es una de las características curriculares más relevantes para una formación docente que pretende preparar educadores innovadores y creativos con una visión integradora en clave de complejidad.

El proceso de flexibilización curricular puede orientar, entre otras cosas:

- el tránsito entre carreras que ofrece el sistema de formación del educador, permitiendo la equiparación, convalidación u homologación entre programas de formación docente del país y del extranjero;
- la adecuación a las nuevas realidades económicas, políticas, sociales y legales del país, de la región y del mundo;
- la aplicación del enfoque intra, inter y transdisciplinar en el abordaje de las disciplinas, los ejes temáticos, las capacidades, los temas y tópicos específicos de formación;
- la diversificación en cuanto a la selección, organización y distribución de capacidades, los contenidos culturales, temáticos y problemáticos que forman el marco programático formativo de las carreras;
- la incorporación de las ofertas y demandas ocupacionales de las instituciones que trabajan con docentes formados con un perfil por competencias integrales;
- la incorporación permanente de los avances científicos y tecnológicos que se producen en el ámbito nacional e internacional;
- la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, según sus intereses, necesidades y capacidades.

El DC para el profesorado de nivel inicial incluye la optatividad, ya que los estudiantes pueden optar hasta dos asignaturas del plan de estudios completo. El DC para el profesorado de la educación media enfatiza la participación de los estudiantes en la definición de su ruta de aprendizaje.

Tipo de unidades curriculares y dispositivos de formación

A continuación se señalan ambos aspectos para cada uno de los profesorados. Cabe destacar que los dispositivos de formación se contienen bajo el subtítulo "implementación del curriculum":

Profesorado para el nivel inicial

Las unidades curriculares son 38, de las cuales 30 son asignaturas, 5 espacios de práctica y 3 seminarios.

La metodología en los procesos de formación de docentes de Educación Inicial implica procesos de enseñanza-aprendizaje, abordados desde un enfoque funcional, activo, participativo y experiencial. Se propone la permanente relación entre la teoría y la práctica por medio de la aplicación de procesos científicos, que generen estrategias de reflexión y acción en el marco de la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados. Uno de los aspectos a desarrollar en el alumno-educador es la creatividad, que constituye un rasgo inherente de la persona. El pensamiento creativo busca la generación y descubrimiento de hechos, producción de ideas, definición de problemas, análisis, decisión y solución de los mismos.

Profesorado para la Educación Básica

El plan de estudios se compone de 27 asignaturas y 3 espacios de práctica profesional. Se sugiere incluir en las aulas aquellas experiencias educativas que promuevan: a) la interrelación teoría-práctica; b) la capacidad de resolver problemas en el desempeño de un rol; c) el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, se sugiere organizar salidas fuera de la institución educativa en el contexto del desarrollo de las capacidades de cualquiera de las disciplinas.

Profesorado para la Educación Media

La cantidad total de unidades curriculares varía en función de los distintos profesorados. Los espacios curriculares destinados a la práctica profesional son 4 y las unidades modulares promedian 26. Se insiste en aplicar un enfoque investigativo, basado en el uso de evidencias científicas y en la investigación acción. También se sugiere incluir experiencias educativas que promuevan el desarrollo del pensamiento autónomo, creativo, crítico y divergente y estratégico.

Dispositivos de evaluación (de los sujetos estudiantes y del curriculum)

La Dirección de Formación Docente cuenta con un Diseño de Evaluación del curriculum en diálogo con los IFD. A partir de los resultados recogidos, los DC se ajustan y se hacen nuevas formulaciones para un nuevo período de implementación en las instituciones formadoras de docentes. De allí su carácter "experimental" casi permanente.

En cuanto a los dispositivos de evaluación de los aprendizajes, en los distintos profesorados, se sugieren bajo el subtítulo "implementación del curriculum". En todos los casos se observa una apuesta fuerte a la evaluación formativa.

Profesorado para el nivel inicial

La evaluación en la formación docente continua inicial se aborda desde una visión integral del desarrollo del alumno-docente y desde el quehacer de las prácticas pedagógicas que intervienen en dicho proceso.

La acción evaluativa del proceso de aprendizaje durante la recolección de evidencias considerará: la reflexión crítica, la continuidad, la participación, la ética y la contextualización, para tomar decisiones que permitan iniciar con éxito un nuevo proceso de aprendizaje, optimizar la apropiación de los saberes y confirmar el logro de las competencias establecidas en el curriculum del nivel.

El desarrollo de las competencias del alumno-docente es evidenciado a través de la ejecución de acciones eficientes en situaciones reales o simuladas, y a través del logro de capacidades relacionadas con las competencias. En ambos casos, la evaluación de las competencias requiere la aplicación de múltiples procedimientos y la utilización de varios instrumentos evaluativos en diversas situaciones del proceso de aprendizaje.

Profesorado para la Educación Básica

Para evaluar capacidades y competencias, el formador de formadores deberá diseñar situaciones al menos parecidas a las que el estudiante encontrará en el campo laboral. Estas situaciones deben exigir del estudiante un desempeño, una actuación que casi siempre implica la aplicación de conocimientos, una producción o actuación y la asunción de posturas críticas. Así, los dispositivos de evaluación no buscarán solamente corroborar lo que los alumnos saben, sino cómo se desenvuelven, cómo realizan tareas o cómo resuelven problemas aplicando esos conocimientos.

La clave para evaluar capacidades y competencias radica justamente en diseñar situaciones-problemas que exijan del estudiante la integración de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, que involucran esquemas de actuación flexibles y adaptables a circunstancias parecidas. Cada

aprendizaje específico involucrado en determinado desempeño podrá ser evaluado a través de los indicadores, de modo que al evaluar el docente podrá dimensionar hasta qué punto o grado el estudiante se ha apropiado de las capacidades.

Esta forma de evaluar requiere de la aplicación de una diversidad de técnicas de evaluación. La prueba escrita solo puede aportar algunas informaciones sobre los conocimientos de los estudiantes, pero difícilmente podrá ser usada para evaluar desempeños. Y no todo estará escrito, a veces las actuaciones de los estudiantes se restringirán al ámbito de la oralidad, y también podrán evaluarse a través de la observación.

Seguidamente, se sintetizan los puntos esenciales que deberán considerarse para evaluar capacidades y competencias:

a. Las evaluaciones se realizan principalmente a través de actividades que implican una producción o un desenvolvimiento en una situación determinada.
b. Estas situaciones o tareas van más allá de la exposición de los conocimientos. Conllevan su aplicación para resolver una situación o desempeñarse en un contexto.
c. Los reactivos, las situaciones a ser resueltas o las tareas a ser realizadas generalmente involucrarán una diversidad de aprendizajes. Por lo tanto, en un desempeño del alumno es posible corroborar el logro (o no) de varios indicadores.
d. Este tipo de desempeño muchas veces involucrará la aplicación de conocimientos de varias disciplinas. Así, la misma actividad podría dar interesantes datos acerca del desarrollo de capacidades de más de una disciplina.

Profesorado para el Nivel Medio

Solo menciona la necesidad de adoptar un enfoque holístico que dialogue con las competencias y capacidades definidas en el perfil del egresado.

La problemática de los nuevos sujetos de la educación

El único DC que tematiza esta cuestión es el DC de profesorado de Educación Media. Incluye dos asignaturas sobre sujetos del aprendizaje dentro de la formación general. Aborda su desarrollo psicológico y estilos de aprendizaje; el conocimiento de su medio sociocultural; el análisis de la influencia de la diversidad cultural, de las habilidades y capacidades físicas sobre el aprendizaje, entre otras.

Condiciones para la implementación del curriculum

No hay definiciones explícitas en la normativa analizada.

El caso de las universidades y el Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña

En este punto ofrecemos un avance de la situación de la formación docente inicial en el ámbito de las universidades y del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña.

Las universidades, por su autonomía, aprueban desde los consejos superiores las propuestas curriculares relacionadas a carreras universitarias y de posgrado. En caso de que las universidades precisen implementar las carreras de profesorados, solicitan a la Dirección de Formación Docente los programas y son autorizados por resolución estableciendo cohorte.

Los profesorados, en su gran mayoría, están articulados con las licenciaturas del nivel para el que forman y/o con licenciaturas en Ciencias de la Educación. A partir de la normativa curricular nacional, las instituciones elaboran un proyecto que ponen a consideración del Viceministerio de Formación Docente para su aprobación. El trayecto formativo completo se compone del siguiente modo: tres años de duración para obtener el título de profesor y dos años más para obtener el título de licenciatura.

La tendencia actual es reducir la formación "articulada" (profesorado más licenciatura) a cuatro años. Si bien se agrega un año de formación, no implica un aumento sensible de la carga horaria total del trayecto que se promedia en 3.100 horas reloj (de 2.700 correspondiente a los profesorados).

En las entrevistas realizadas a directores de carreras en el ámbito universitario, expresan respetar las siguientes recomendaciones del MEC: carga horaria, cantidad de horas de práctica; diversidad de contextos de prácticas (en diferentes ciclos y modalidades educativas).

Cabe destacar que la Universidad Nacional de Asunción ofrece licenciaturas (en Historia, Psicología, Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, que promedian 2.200 horas reloj) que ofrecen la posibilidad de obtener una "salida lateral" para trabajar como profesor en el nivel medio. Los requisitos para obtener esa salida son cursar Didáctica General, Didáctica Especial y un año de Práctica Docente, lo que implica un total de 132 horas reloj.

Se observa una tendencia de las universidades públicas a concentrar su oferta en licenciaturas y profesorados que habilitan para la docencia en el nivel medio. En cambio, las privadas, ofrecen una oferta de profesorados más amplia, que cubre los distintos niveles del sistema educativo.

El Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña es una institución con más de 43 años de trayectoria. Está reconocido por Ley de la Nación N.° 1.692 como institución de educación superior, facultada para otorgar títulos de pregrado, grado y posgrado. Ofrece formación docente para todos los niveles y en todas las áreas, más licenciatura en Ciencias de la Educación. Es una

institución de reconocida trayectoria en el sistema educativo paraguayo y trabaja colaborativamente con el MEC. Igual que las universidades, tiene autonomía académica aunque dependencia administrativa del MEC.

Desde 2012 abrieron las licenciaturas (pasaron a título de grado de cuatro años), que tienen mayor puntaje. Antes tenían profesorados de tres años y eran considerados pregrados. Se las denomina carreras "articuladas" con los profesorados.

Sus diseños curriculares mantienen *in totum* las características de la normativa nacional.

Corpus analizado: se considera para su análisis específico una licenciatura que habilita a la docencia en el nivel medio; un profesorado para la Educación Básica y un profesorado para el nivel inicial, de universidades nacionales y privadas.

- Licenciatura en Educación Matemática, 2010. Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Presentación

La licenciatura en Educación Matemática se crea en 2009 (Res 417-00-2009). En 2012 se modifica el plan de estudios (Resolución 0059-2012) y homologa (Res. 0144-00-2012). Tiene en consideración la Ley N.° 136/93 y el Estatuto de la UNA.

En su creación y modificación participan diversos organismos del ámbito de la universidad: Consejo Superior Universitario; Consejo directivo de la UNA; Comisión Asesora Permanente de Asuntos Académicos.

Finalidades

La creación de la licenciatura en Educación Matemática tiene como objetivos principales: satisfacer la demanda educativa de la sociedad, conforme a los requerimientos del mercado y al conocimiento de las ciencias y los avances tecnológicos que en la actualidad se proyectan sin límites a través de la investigación y de las tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática; formar profesionales con conocimientos matemáticos y habilitación pedagógica para el ejercicio de la docencia en los niveles del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y de la Educación Media.

Por su parte, la modificación del plan respondió a la intención de lograr una formación académica más completa y general; una mayor consistencia entre los contenidos y los conocimientos requeridos por los futuros egresados/profesionales; superar vacancias de contenidos referentes a fundamentos básicos, ampliando la formación académica, y responder a las necesidades del perfil de egreso de la carrera.

Objetivos generales de la licenciatura en Educación Matemática

Al finalizar la carrera de licenciatura en Educación de Ciencias Matemáticas el (la) egresado(a) estará en condiciones de:

a. Formar personas con conocimiento matemático suficiente para aplicarlos a situaciones concretas.
b. Identificar problemas, evaluarlos y proponer soluciones.
c. Promover la conciencia crítica sobre la realidad natural y social; regional, nacional y global.
d. Diseñar, realizar, coordinar participar en proyectos de investigación.
e. Desarrollar la investigación científica en forma cotidiana y continua, como herramienta para la generación del conocimiento científico.
f. Transmitir con solvencia los conocimientos y las experiencias científicas sobre temas de su área académica.
g. Participar de labores educativas sobre temas de su área académica.
h. Liderar equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, ejecución y evaluación de programas y proyectos educativos referente al área de su competencia.

Perfil

Un profesional con formación matemática y habilitación pedagógica que se dedica a actividades relacionadas con la docencia en los diversos niveles del Sistema Educativo Nacional, especialmente en el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y de Educación Media, al diseño y realización de proyectos educativos y de investigación en el área de su competencia, capaz de aplicar modelos y técnicas matemáticas a diversas disciplinas de las ciencias, capaz de transmitir conocimientos en el área de su conocimiento, formular pautas y estrategias para aportar posibles soluciones a problemas en los diferentes campos de aplicación de la matemática, teniendo en cuenta el entorno social, el medio ambiente, la conservación, la salud humana, y el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad con amplio sentido ético.

Título: licenciado(a) en Educación Matemática.

Enfoque curricular

Se adopta un enfoque disciplinar. Cabe mencionar también la inclusión de un régimen de créditos, que pretende ofrecer al estudiante "la libertad de organizar su propio plan de estudios, la posibilidad de ampliar su cultura general y de profundizar sus conocimientos en determinada área".

Organización curricular

El conocimiento se organiza por disciplinas. Las asignaturas del plan se agrupan en dos áreas (que parecieran funcionar como campos de formación).

Formación General (FG): incluye asignaturas de formación general y pedagógica y aquellas vinculadas con la práctica. Incluye las didácticas específicas (Didáctica de las Matemáticas).

Formación específica (FE): asignaturas propias de las matemáticas.

Presentan la siguiente distribución: Formación General, 43%; Formación Específica, 57%

En cuanto a la secuencia, los campos de FG y FE se incluyen en forma simultánea. Las materias que incluyen práctica en instituciones presentan un conjunto de prerrequisitos de FG que las ubica al final del recorrido (es decir, luego de haber cursado un conjunto de materias "teóricas" de formación pedagógica y didáctica). El plan de estudios incluye asignaturas obligatorias y prerrequisitos (asignaturas habilitantes para cursar otras más avanzadas) y créditos.

Duración

El plan tiene una carga horaria total de 3.111 horas reloj, distribuidas en cuatro años (8 semestres).

Evaluación de los aprendizajes

Las evaluaciones y promociones se harán de acuerdo con el Reglamento Académico de la Facultad vigente en el momento de ser dictada la asignatura.

Análisis de programas

La descripción abreviada de asignaturas presenta como único componente contenidos de enseñanza.

Comparación con la normativa nacional para el mismo nivel

A continuación se ofrece una breve comparación del Plan de la Licenciatura en Educación Matemática con algunos de los lineamientos establecidos en el Marco Curricular de la Formación Docente Continua Inicial para la Educación Media. Si bien esta norma no regula esta licenciatura, resulta orientativa a los fines de establecer cierta comparación del plan de la licenciatura con los profesorados.

En primer lugar, cabe señalar una diferencia en relación con el perfil profesional, vinculada con el nivel para el cual habilitan: mientras que el Marco Curricular regula la formación para el nivel medio exclusivamente, el Plan en Educación Matemática otorga al egresado habilitación pedagógica para desarrollar actividades relacionadas con la docencia en los diversos niveles del sistema educativo nacional, especialmente en tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y de Educación Media.

Por otra parte, pareciera que el perfil profesional de la licenciatura en Educación Matemática es más amplio que el contemplado en el diseño (si bien cabe recordar que este es un perfil genérico sobre el cual se elaboran

los perfiles específicos para todas las carreras de la formación docente para la educación media). En este sentido, mientras que el primero pareciera centrado en la docencia (si bien contempla aspectos profesionales y sociales), el perfil de la licenciatura en Educación Matemática contempla además el desarrollo de otras competencias profesionales, como el diseño y realización de proyectos de investigación; la aplicación de modelos y técnicas matemáticas a diversas disciplinas de las ciencias; la formulación de pautas y estrategias para aportar posibles soluciones a problemas en los diferentes campos de aplicación de la matemática, teniendo en cuenta el entorno social, el medio ambiente, la conservación, la salud humana, y el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad con amplio sentido ético.

En el mismo sentido, el perfil genérico del diseño es mucho más específico en cuanto a las competencias y capacidades pedagógicas esperadas. Tampoco incluye el plan de la licenciatura alusión al uso de ambas lenguas oficiales, como solicita el diseño.

En relación con el enfoque curricular, el plan de estudios coincide con el marco curricular en la flexibilización de curriculum relativa a la participación de los estudiantes en la definición de su ruta de aprendizaje; en este caso, mediante el régimen de créditos de asignaturas.

No obstante, difiere del diseño al no presentar una organización modular ni un enfoque de área integrado. Estas diferencias se observan también en la organización curricular. El plan de la licenciatura ofrece asignaturas disciplinares, distribuidas, al igual que en el diseño, en dos áreas: FG y FE. Pero no se organiza como el diseño en torno a ejes de formación ni a módulos. También difieren en la definición de ambas áreas de formación. Mientras que en el diseño las didácticas específicas se incluyen en el área de la formación profesional específica, en el plan de la licenciatura se ubican en el área de la FG. En este caso, la FE incluye exclusivamente asignaturas propias de las matemáticas. Dada esta diversa composición de las áreas, no resulta sencillo comparar su distribución porcentual.

Por la cantidad de prerrequisitos establecidos, pareciera que en la licenciatura la práctica no se incluye desde los primeros años, tal como se solicita en el marco curricular.

La licenciatura se diferencia también del diseño en cuanto a la duración, ya que presenta un año más (cuatro años), en lugar de los tres que ofrecen los profesorados. No obstante, en cuanto a la carga horaria total, el profesorado presenta 2.700 horas, mientras que la licenciatura tiene 3.111 horas.

Cuadro comparativo de la normativa curricular nacional y el plan de la universidad

Dimensiones de la comparación	MEC	Universidad. Nivel Medio
Título	Profesor de Matemática	Licenciado en Matemática
Duración del plan	3 años	4 años
Carga horaria total	2.700	3.100
Perfil	Habilitación para la docencia en nivel medio	Habilitación pedagógica para desarrollar actividades relacionadas con la docencia en los diversos niveles del sistema educativo nacional, especialmente en tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y de Educación Media. Centrado en la docencia más otras competencias profesionales como la investigación. No forma para el uso de ambas lenguas oficiales.
	Centrado en la docencia	
Organización del curriculum	Formación general: 33,3%. Formación específica: 66,6%	Formación general: 43% Formación específica: 57% La FE incluye exclusivamente asignaturas propias de las matemáticas y la FG incluye las asignaturas de educación general, más el núcleo de instrumentación en la didáctica general y específica.
Práctica	Se incluye desde el tercer semestre, hasta el final, con metodología de proyecto.	Las materias que incluyen práctica en instituciones presentan un conjunto de prerrequisitos de FG que las ubica al final del recorrido (es decir, luego de haber cursado un conjunto de materias "teóricas" de formación pedagógica y didáctica).
Enfoque	Modular por áreas. Participación de los estudiantes en la definición de su ruta de aprendizaje.	Disciplinar. Incluye régimen de créditos.

- Profesorado de Educación Básica y licenciatura en Educación Básica. Universidad Evangélica del Paraguay. Faculta de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área metropolitana a Asunción, Ciudad de Lambaré.

Presentación

La Universidad Evangélica del Paraguay ofrece actualmente doce licenciaturas, entre ellas: licenciatura en Castellano-Guaraní con énfasis en educación bilingüe; licenciatura en Ciencias de la Educación. Ofrece también la carrera de Formación Docente en Educación Escolar Básica de primer

y segundo ciclo. El Instituto de Formación Docente (Sede Filadelfia, filial Chaco Central de la Universidad) forma también docentes de alemán para los colonos de habla alemana en las escuelas del Paraguay y otras escuelas con alemán como lengua extranjera.

Tal como se anuncia en el sitio oficial de la universidad, se ofrece nuevamente la licenciatura en Ciencias de la Educación con profesorado de Educación Escolar Básica y profesorados específicos para el tercer ciclo y la Educación Media basado en un convenio firmado por el MEC (Los profesorados se habían cerrado en 2008).

Finalidades

La misión de la universidad es formar profesionales para una labor eficaz con una orientación cristiana, con capacidad de investigación y con actitud de servicio, caracterizados por su creatividad y su autogestión.

Sus objetivos son:

1. Ofrecer programas que ayuden a desarrollar la capacidad de investigación y construcción del conocimiento que permita interrogar y significar la práctica educativa y de gestión.
2. Brindar espacios para el manejo de los conocimientos teóricos, instrumentos y técnicas necesarios para formular proyectos, planes y programas tendientes a las necesarias transformaciones de la práctica en función a la misión social pertinente.
3. Desarrollar capacidades de intervención, dirigida a producir innovaciones en la gestión pedagógica, social, administrativa y financiera en los diferentes niveles del sistema social del país.
4. Desarrollar la autonomía profesional y personal para responder a demandas socioculturales, políticas, económicas de la sociedad y a procesos complejos de organización que conllevan las relaciones interpersonales.
5. Propiciar la incorporación y el manejo de conocimientos específicos, técnicos y habilidades necesarias para la adecuada administración de una micro y macrogestión socioeducativa.
6. Ofrecer una amplia y sólida preparación pedagógica y social que permita al estudiante entender en toda su magnitud el fenómeno socioeducativo a través de la planificación, ejecución, monitoreo y evaluación.
7. Elevar la competencia profesional de modo que se fortalezca la participación comprometida de los profesionales de la educación como agentes dinamizadores del proceso social y educativo en el ámbito espiritual, moral, profesional e intelectual.

Perfil

El perfil del egresado de la carrera de Formación Docente en Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclo es un profesional de la educación capaz de implementar en el aula, la escuela y la comunidad los diversos planes y programas de la educación formal, construyendo conocimientos a través de la investigación, buscando siempre la calidad educativa para llegar a la excelencia.

No se identifica en el sitio oficial un perfil específico correspondiente a la licenciatura en Educación con énfasis en Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclo.

Título

El profesorado ofrece el título de profesor/a de Educación Escolar Básica. La licenciatura, el de licenciado/a en Educación General Básica.

Enfoque curricular

Solo se pudo relevar la malla curricular de la licenciatura, que presenta un enfoque disciplinar. No se identifica la inclusión de régimen de créditos que otorgue flexibilidad al curriculum, ni espacios optativos.

Organización curricular

El conocimiento se organiza por asignaturas. No se presentan áreas que agrupen las asignaturas del plan de la licenciatura. No obstante, se identifican materias vinculadas con formación general; formación didáctica general y específica; formación religiosa; práctica. Las unidades curriculares vinculadas con la práctica se incluyen en el segundo año y están presentes en todos los semestres hasta el cuarto año (el quinto solo incluye las dos unidades de tesis), en forma simultánea a las materias de formación general, pedagógica y religiosa. En el último semestre de cuarto año se incluye la unidad de pasantías en instituciones educativas.

Duración

El profesorado y la licenciatura que ofrece la universidad difieren en su extensión. Mientras que el profesorado tiene una duración de tres años, la licenciatura se extiende un año más, con una duración total de cuatro años, más un año de tesis, distribuidos en 12 semestres.

En cuanto a la carga horaria, solo se identifica la de la licenciatura. La sumatoria de la carga horaria semanal de la totalidad de semestres de los cinco años es de 196 horas. (Si bien no se especifica, se infiere que son horas reloj. Esto, sin multiplicar por la cantidad de semanas. Tampoco se explicita la duración de la hora pedagógica.)

Evaluación de los aprendizajes

No se encuentra información relativa a este aspecto. En la malla curricular, en el último año solo se incluyen dos espacios de tesis.

Comparación de la oferta de la Universidad Evangélica del Paraguay con la normativa curricular nacional para Educación Escolar Básica

La oferta de FD de la universidad responde a perspectiva de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclo, como etapa formativa del nivel terciario no universitaria (profesorado), en perspectiva de una articulación con la formación universitaria (licenciatura). En este sentido, la universidad cuenta tanto con profesorado como con licenciatura con profesorado (recientemente ofrecido).

En relación con el profesorado en Educación Escolar Básica solo se pudo obtener información sobre el perfil y la duración, que acuerdan con lo establecido en el diseño curricular:

- En cuanto al perfil del profesorado en Educación Escolar Básica que ofrece la universidad, podemos decir que se encuadra dentro de lo propuesto por el diseño curricular, si bien hace una formulación más escueta, no explicitando todos los aspectos especificados en la normativa nacional (por ejemplo, no hace mención a la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales).
- Tal como establece el diseño curricular, el profesorado tiene una duración de tres años.

En cuanto a la licenciatura en Educación con énfasis en Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclo, solo se pudo acceder a la malla curricular, por lo tanto los comentarios se restringen a ese aspecto. En primer lugar, en cuanto a la duración, cabe señalar que tiene una extensión total de cuatro años más tesis. Esto coincide con la tendencia actual de ofrecer licenciaturas de cuatro años con salida intermedia de profesorados.

Coincide con el diseño curricular para la Educación Escolar Básica en los siguientes aspectos:

- Organización semestral del trayecto formativo.
- La formación de docentes bilingües y la educación bilingüe en la formación inicial de docentes, aspecto central del curriculum. Esto se evidencia en la inclusión de diversos espacios curriculares vinculados con Lengua y Literatura Guaraní y su didáctica (si bien no incluye la materia Bilingüismo y Educación Bilingüe, como figura en el diseño curricular).
- En este mismo sentido, se manifiesta un enfoque que pretenda dar cuenta de su realidad sociocultural del país, que constituye uno de los paradigmas y enfoques psicopedagógicos propuestos por el diseño curricular.
- Organización disciplinar.
- Los campos de formación. Si bien la malla curricular no presenta las unidades curriculares agrupadas por campos, se pueden identificar los campos de formación propuestos por el diseño (Campo de Formación General; Campo de Formación Instrumental; Campo de Formación Didáctica Específica; Campo de la Práctica Profesional). Se incluyen espacios vinculados con la investigación.
- La inclusión de diversos espacios de práctica coincide también con las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes, centrada en cómo se desenvuelven, cómo realizan tareas o cómo resuelven problemas aplicando esos conocimientos.
- Secuencia progresiva, ascendente e integrada. Primero se incluyen materias de formación general e instrumental. La práctica se incluye a partir del segundo año y se sostiene hasta el final, y las didácticas específicas se incluyen más adelante, en el tercer año.

Como particularidad, al igual que la Universidad Católica, se incluyen unidades curriculares vinculadas con la formación religiosa, en concordancia con la misión y los objetivos de esa universidad.

Dimensiones de la comparación	**MEC**	**Universidad Evangélica. Carrera de Formación Docente en Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclo**	**Universidad Evangélica. Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclo**
Título	Profesor de Educación Básica.	Profesor/a de Educación Escolar Básica.	Licenciada/o en Educación Escolar Básica.
Duración del plan	3 años.	3 años.	5 años (cuatro años más uno de tesis).
Carga horaria total	2.700 horas.	No se dispone de esa información.	
Perfil	Centrado en la docencia. Incluye investigación y competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales.	Profesional de la educación centrado en la implementación de planes y programas de la educación formal, la escuela y la comunidad. Incluye la investigación. No menciona la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales.	Centrado en la enseñanza. Incluye formación religiosa, investigación y formación bilingüe.
Organización del curriculum	Formación General: 31,6% Formación Instrumental:13,8% Formación Didáctica Específica: 41% Práctica Profesional: 13,3 %	No se obtuvo información al respecto.	Se identifican los campos de formación propuestos por el Diseño (Campo de Formación General; Campo de Formación Instrumental; Campo de Formación Didáctica Específica; Campo de la Práctica Profesional).
Práctica	Se incluye en el cuarto semestre, se profundiza y afianza en quinto y sexto semestres. Abarca los diferentes grados de ambos ciclos y todas las disciplinas de la escuela.	No se dispone información.	Los espacios curriculares vinculados con la práctica se incluyen a partir del tercer semestre, y se sostienen y profundizan hasta el final de la carrera. Incluyen prácticas en ambos ciclos.
Enfoque	Basado en competencias integrales. Incluye formación y educación bilingüe.	Ídem.	Disciplinar. Incluye formación de docentes bilingües y la educación bilingüe en la formación inicial de docentes.

► Profesorado en Educación Parvularia. Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción".

La universidad ofrece profesorado en Educación Parvularia y también licenciatura en Educación Parvularia y primer ciclo de la EEB. Si bien la licenciatura está destinada a docentes con título, incluye entre sus objetivos y campo laboral el ejercicio de la docencia en la educación y en el primer ciclo de la Educación Escolar Básica.

Objetivos

El objetivo de la carrera de profesorado en Educación Parvularia es: ofrecer una completa formación profesional para el *ejercicio de la docencia,* formando educadores de *párvulos,* con una alta conceptualización de los fundamentos éticos de la conducta personal y social. Se espera que el egresado/a desarrolle una actitud de compromiso con los niños más necesitados.

Campo laboral

- Ejercer como maestro/a en las diferentes etapas de la edad preescolar.
- Elaborar estrategias y materiales didácticos apropiados para el nivel.
- Integrar de equipos de trabajo en educación formal.

Enfoque curricular

Enfoque disciplinar.

Organización curricular

El conocimiento se organiza por asignaturas. No obstante, se identifican materias vinculadas con formación general; formación didáctica general y específica; formación religiosa; práctica. Como el plan de estudios relevado en el sitio web de la universidad no incluye carga horaria de las unidades curriculares, no resulta posible obtener porcentajes de distintos campos o áreas de formación.

A partir del segundo semestre se incluyen unidades curriculares vinculadas con la práctica en todos los semestres, en forma simultánea a las materias de formación general, pedagógica y religiosa. La pasantía profesional es requisito para la obtención del título de profesor/a. En cuanto al tipo de espacios formativos, el plan de estudios incluye diversas unidades curriculares: asignaturas, talleres y seminarios, y un espacio de pasantía.

Duración

El profesorado tiene una duración de dos años y medio, más pasantía profesional, distribuidos en cinco semestres. En el plan relevado en el sitio oficial de la universidad no se explicita la carga horaria de las unidades curriculares ni la total de la formación.

Evaluación de los aprendizajes

No se encuentra información relativa a este aspecto. La pasantía profesional se incluye en el plan de estudios como requisito para la obtención del título de profesor.

Comparación del profesorado en Educación Parvularia con la normativa curricular nacional

Las recomendaciones que mantienen de la normativa curricular del MEC son:

- El perfil es similar al planteado por el DC. Ambos enfatizan la docencia y el compromiso social. En el perfil del profesorado de Parvularia no se hace tanto hincapié en la investigación. En cuanto al campo ocupacional, el profesorado está centrado en la educación formal, mientras que en el DC se alude también al sistema no formal y a otro tipo de instituciones vinculadas con la infancia.
- La duración de tres años. El plan ofrece dos años y medio, más pasantía profesional.
- El régimen semestral (seis semestres).
- Horas de práctica: al igual que el plan de estudios del profesorado incluido en el diseño curricular, el profesorado de la universidad incluye, a partir del segundo semestre, cuatro espacios curriculares vinculados con la práctica y un espacio de pasantía profesional al final del plan. Según información ofrecida por la Directora del Instituto de Formación Docente, Licenciada Mercedes Moreno, también se respeta la recomendación de ofrecer diversidad de prácticas, en diferentes modalidades y contextos de la Educación Inicial. Esto también resguarda la recomendación de abordar la formación con carácter teórico y práctico, de acuerdo con los lineamientos del perfil profesional y campo ocupacional del futuro docente de Educación Inicial.
- Si bien el nombre de las asignaturas no coincide en todos los casos con el del plan de estudios establecido por el diseño curricular, en cuanto a la organización del conocimiento, en general la estructura curricular pareciera incluir las líneas de formación establecidas en el diseño. Esto no parece respetarse en lo relativo a las dos asignaturas de formación optativa, que no se identifican en el plan, lo cual atentaría contra el principio de flexibilidad curricular. Tampoco se identifica la inclusión de tecnología educativa, que forma parte de la línea de formación compensatoria, establecida en el diseño curricular. Como se mencionó, se incluyen además algunas asignaturas vinculadas con formación religiosa.
- En cuanto al tipo de experiencia formativa, se incluye diversidad de espacios curriculares: asignaturas, talleres, seminarios, pasantías.

Cuadro comparativo entre la normativa curricular nacional y el plan de la universidad

Dimensiones de la comparación	MEC	UCA. Educación Parvularia
Título	Profesor de Educación Inicial.	Profesor/a en Educación Parvularia.
Duración del plan	Tres años.	Dos años y medio, más pasantía profesional.
Carga horaria total	2.906 horas.	No se dispone esta información.
Perfil	Se define alrededor de un conjunto de competencias vinculadas con: la *implementación curricular;* el *desarrollo personal y profesional; la vinculación con el contexto social.* Incluye competencias para manifestar el pensamiento crítico a partir de los *procesos investigativos en su gestión pedagógica.* *Campo profesional:* instituciones educativas de las modalidades formal y no formal; hogares de niños, centros de desarrollo temprano y guarderías; comunicación social y lugares de recreación y ocio; producción de material didáctico.	Centrado en la *docencia de nivel inicial,* con conocimiento de los fundamentos y alto *compromiso ético y social.* Formación profesional para el *ejercicio de la docencia* en las *diferentes etapas de la edad preescolar,* con una alta conceptualización de los fundamentos éticos de la conducta personal y social y una actitud de compromiso con los niños más necesitados. Capaces también de elaborar *materiales didácticos* para el nivel y de integrar equipos de trabajo en educación formal.
Organización del curriculum	Formación General: 18,48% Formación de la Especialidad: 63,15% Formación compensatoria: 5,26% Seminarios: 7,89% Formación optativa: 5,26% Incluye también prácticas y transversales (educación ambiental; familiar, ética, democrática y bilingüe), con un abordaje integrador de la formación.	Se identifican unidades curriculares vinculadas con las líneas de formación, excepto en lo relativo a la formación optativa, que no se incluye en el plan. Tampoco se identifica la inclusión de tecnología educativa (que forma parte de la línea de formación compensatoria). En relación con los transversales, se incluye Teología (Ética Fundamental) y Educación Familiar como unidad curricular.
Práctica	Inicia en el segundo semestre. Se incluyen cinco unidades curriculares destinadas a la práctica, rotando por distintas edades del nivel inicial. Termina con la pasantía profesional.	Se incluye a partir del segundo semestre. Incluye cinco espacios curriculares con diversidad de prácticas, en diferentes modalidades y contextos de la Educación Inicial. Culmina con pasantía profesional en el último semestre (como requisito para la obtención del título).
Enfoque	Disciplinar. Incluye diversos tipos de unidades curriculares: asignaturas, talleres, seminarios, prácticas y pasantía profesional.	Disciplinar. Incluye diversos tipos de unidades curriculares: asignaturas, talleres, seminarios, prácticas y pasantía profesional.

Algunas consideraciones generales acerca de la comparación entre la normativa nacional y las propuestas institucionales

- Años de duración y carga horaria: se respetan los lineamientos nacionales.
- Campos de formación: si bien se identifican unidades curriculares vinculadas con los campos de formación, la distribución de los campos es muy desigual en los planes institucionales que forman para cada uno de los niveles.
- Tratamiento de la práctica: respeta la normativa nacional, excepto en el caso de la licenciatura en matemática que se distancia más de lo prescripto.

3. La formación docente continua en servicio

Características generales

El reglamento de aplicación del estatuto (Decreto N.º 468 de 2003) establece que el MEC garantizará la ejecución de programas de formación docente continua para todos los educadores del país, de carácter gratuito, con una carga mínima de 1.000 horas reloj (400 horas presenciales y 600 horas a distancia) para las ofertas de profesionalización y especialización. El MEC elabora los módulos y el IFD puede agregar algo propio según el perfil de los asistentes. Los educadores participantes del mencionado programa serán evaluados conforme a la naturaleza de la temática desarrollada, debiendo aprobar satisfactoriamente para la acreditación, siendo esta uno de los requisitos para el ascenso en la carrera de educador (art. 7). Las personas que poseen título académico a nivel de grado o posgrado podrán ejercer la docencia en áreas afines a su especialidad en los distintos niveles educativos, previa habilitación pedagógica en cursos de formación no menores a 500 horas reloj de duración.

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) participa de la oferta de formación continua por medio del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (creado en el año 1968) y del Sistema Nacional de Actualización Docente, que es el ente encargado de la formación en servicio. No existe una normativa nacional general, sino una recomendación de modalidades y temas de formación, que se acompañan con la elaboración de módulos de contenidos mínimos. Se habilita también a los IFD a ofrecer otros cursos alternativos, con menor puntaje en vistas al reconocimiento de la carrera del docente.

En las entrevistas realizadas a directores de IFD se señala que existe una competencia desleal en la FDC de parte de los institutos privados y universidades privadas que ofrecen lo mismo en menos tiempo y casi totalmente virtual. Si bien el arancel es más caro por ser privado, los estudiantes terminan antes y pagan menos meses para obtener el mismo título. Los IFD públicos tienen que ofrecerlo obligatoriamente presencial y a distancia y

requiere mayor esfuerzo de cursada. Los cursantes tienen que asistir a un 80% de clases.

Modalidades

La formación docente continua se organiza en diferentes modalidades.

Capacitación: son cursos o talleres destinados a desarrollar habilidades y destrezas que les permite a los docentes fortalecer aspectos específicos del trabajo académico tales como la evaluación, la didáctica o la investigación, por mencionar solo algunos. Son diseñados por las instituciones habilitadas.

Actualización: son cursos que buscan incorporar competencias pedagógicas innovadoras a los docentes que les permitan estar a la vanguardia y al día en su trabajo educativo.

Profesionalización: son cursos dirigidos a docentes bachilleres y titulados que no tienen el perfil en el área o ciclo de su desempeño profesional. Este curso es homólogo del profesorado.

Especialización: son cursos que se realizan con posterioridad a la obtención de un título terciario. Estos cursos permiten al profesional actualizarse o especializarse en su campo o en nuevas competencias otorgándole nueva calificación profesional. Especializarse significa estudiar con énfasis un determinado campo y, de ese modo, el título de especialista posibilita ampliar el perfil profesional de los educadores.

En la actualidad, esta oferta de modalidades de formación continua toma una particular relevancia para las instituciones de formación de docentes, debido a la interrupción de la oferta de formación docente inicial para el profesorado de educación básica y la baja matrícula que, en una gran cantidad de institutos, aspira a la formación docente para el nivel medio.

A continuación se presentan los temas sugeridos por el MEC para cada una de las modalidades.

Profesionalizaciones

Profesionalización en Educación Inicial.

Profesionalización para Escuelas Indígenas.

Profesionalización en Ciencias Básicas (Educación Media y Tercer Ciclo); Educación Física (Educación Media y Tercer Ciclo); Matemática (Educación Media y Tercer Ciclo); Ciencias Sociales (Educación Media y Tercer Ciclo); Lengua y Literatura Castellana y Guaraní (Educación Media y Tercer Ciclo); Educación Artística (Educación Media y Tercer Ciclo); Lengua Extranjera (Inglés) (Educación Media); Trabajo y Tecnología (Tercer Ciclo).

Especializaciones

Especialización en Educación Inicial.

Especializaciones para docentes sin perfil que ejercen en el tercer ciclo (cohorte 2011-2012): Ciencias Sociales y Ciudadanas; Lengua y Literatura Castellana y Guaraní; Educación Artística.

Especialización en Gestión Educativa.
Especialización en Evaluación Educacional.
Especialización en Evaluación Institucional.
Especialización en Metodología de la Investigación.
Especialización en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible.
Especialización en Desarrollo Personal y Social con énfasis en Orientación y Tutoría.

Formación Pedagógica

Habilitación pedagógica para profesores universitarios sin título específico.

Capacitaciones

Curso de habilitación para agentes educativos de educación inicial, no formal, radial.

Campaña Nacional de Apoyo Pedagógico a Docentes y Directores en Servicio 2010, 2011, 2012.

Además, como se señaló más arriba, desde el año 2010 se lanzó la campaña nacional de capacitación docente (para todos los niveles) que involucra a los IFD de todo el país. Los temas abordados en las campañas nacionales fueron los siguientes: año 2010, lengua para todos los niveles; año 2011, evaluación de los aprendizajes para básica y media; año 2013, curriculum de media y gestión institucional para directivos.

A continuación se presenta un análisis de la FDC en servicio a partir de las categorías establecidas en este proyecto:

a) Norma que regula la FDC, año de aprobación, número de resolución, fecha de aprobación; según nivel de gobierno corresponde (nacional, provincial):

El reglamento de aplicación del estatuto (Decreto N.° 468 del año 2003) establece que el MEC garantizará la ejecución de programas de formación docente continua para todos los educadores del país.

Además, el DC de la FDI para la Educación Inicial (marco experimental 2006-2008) regula el trayecto formativo para dos instancias de la formación docente continua: la profesionalización docente a distancia en Educación Inicial (para bachilleres en ejercicio) y la especialización de docentes en Educación Inicial (postítulo).

b) Instituciones oferentes:

ISE e IFD de tercer nivel. Las universidades (públicas y privadas) también ofrecen formación continua en servicio, en menor medida.

c) Distribución territorial de la oferta de FDC:

Corresponde a los ISE, IFD y universidades.

d) Financiamiento / pago de aranceles / gratuidad:

Pagos de aranceles que varían según las instituciones. La participación de los docentes en las campañas nacionales es gratuita.

e) Duración en horas reloj y en semanas o cuatrimestres:

Para los niveles de capacitación y actualización, la duración de los cursos es variable; en cambio para los niveles de profesionalización y especialización el mínimos es de 1.000 horas reloj, 400 presenciales y 600 a distancia. Las universidades privadas y algunos IFD de gestión privada tienen esta oferta totalmente virtualizada, lo que genera una competencia desleal para los IFD de gestión pública.

La tendencia en los ISE y universidades es incorporar un nuevo tipo de formación de profesores "articulada" con licenciaturas en Ciencias de la Educación o de los distintos niveles educativos, que dan más puntaje y se obtiene con un solo año más de formación.

f) Modalidad de cursada y dictado:

Presencial, semipresencial, virtual, combinado. Se respondió en el punto anterior.

g) Destinatarios: a quiénes están dirigidas las propuestas de FDC (docentes de qué nivel, régimen, modalidad, tipos de escuela, roles o funciones que desempeñan o que se pretenden formar).

Las propuestas tienen distintos destinatarios: las capacitaciones y actualizaciones están destinadas a todos los docentes y directivos en ejercicio de la profesión. La habilitación pedagógica se ofrece a profesores universitarios sin título específico. La oferta de profundización está destinada a bachilleres que están ejerciendo la docencia sin título, situación muy generalizada en el nivel inicial, menos en la educación básica y casi nula en la educación media. Las especializaciones están destinadas a docentes con título en ejercicio de la profesión.

h) Seguimiento y evaluación de los programas o resultados de la FDC:

No hay previstas acciones en este sentido desde el MEC.

i) Tipo de dispositivo formativo: cursos, seminarios, talleres, formación centrada en la escuela, acompañamiento pedagógico, postítulos, ateneos, conferencias, etc.

Las capacitaciones, actualizaciones y habilitaciones pedagógicas adoptan el formato de curso.

Las profundizaciones son cursos pero con instancias de trabajo en las escuelas. Las especializaciones adoptan la forma de postítulo, igual que las licenciaturas "articuladas" con los profesorados.

j) Áreas temáticas de la FDC:

Las profesionalizaciones y las habilitaciones pedagógicas se focalizan en el nivel (inicial y básica) y en áreas de conocimiento (básica y media). Además, se ofrece profesionalización para escuelas indígenas, trabajo y tecnología. Las especializaciones se orientan a áreas de conocimiento y temas/problemas de la gestión de la enseñanza y de la gestión institucional; también

en temas transversales del curriculum y a la formación en metodología de la investigación.

A partir de 2010 se ofrecieron cursos de habilitación para agentes educativos de educación inicial, no formal, radial, y distintas campañas nacionales de apoyo pedagógico a docentes y directores en servicio. Los temas abordados en las campañas nacionales fueron los siguientes: año 2010, lengua para todos los niveles; año 2011, evaluación de los aprendizajes para básica y media; año 2013, curriculum de media y gestión institucional para directivos.

k) Diálogo con los problemas de la FDC:

En las entrevistas realizadas señalan que la carga horaria de la oferta de FDC venía siendo de 2.240 horas y el MEC las redujo a 1.000 horas con el mismo perfil de salida. Dicha situación hace difícil dar todo lo que se necesitaría en las ofertas de especializaciones y profundización en 400 horas presenciales. Las ofertas de FDC se han elaborado en total articulación con las propuestas de formación para la FDI. Si bien el MEC diseña los rasgos generales de las propuestas de FDC, no existen mecanismos de seguimiento y evaluación de este tipo de formación. No se han observado dispositivos de formación que interpelen el campo de las prácticas profesionales de los docentes.

La formación docente inicial y continua en Uruguay
Informe final

Lea Vezub

1. La formación docente en el sistema educativo del Uruguay

La educación en Uruguay se rige por la Ley General N.° 18437 de diciembre de 2008, que define al Sistema Nacional de Educación como "el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida" (artículo 20). Está conformado por los niveles de educación: *(I) inicial, (II) primario, (III) medio básico y superior, (IV) terciario; y (V) la educación de posgrado. El nivel terciario* se refiere a tres ámbitos diferentes de formación: por una parte, incluye los cursos técnicos, tecnicaturas y la educación tecnológica superior; por otra, se encuentra la "formación en educación" con carácter universitario y, finalmente, se ubica allí a la educación universitaria de grado.

La educación en Uruguay se concibe como derecho humano fundamental garantizado por el Estado para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (art. 1°), y como "bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna" (art. 2°). La educación persigue la "búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones (art. 3°). Los educandos se consideran "los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación", mientras que los educadores son los agentes de la educación que "deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad" (art. 5°).

El artículo 31 de la ley establece que *la formación en educación* se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera. De este modo, a partir de la Ley General de 2008 *la formación de docentes comienza a transitar un proceso de transformación para ingresar al nivel universitario.* Esta nueva disposición, artículo de la ley, aún no se ha visto concretada, ya que las leyes y medidas que implica se encuentran en debate parlamentario. Por lo tanto, todavía la formación de maestros y profesores se ubica mayormente en el nivel superior pero no en instituciones de carácter universitario, por lo que esto supone una

transformación estructural y organizativa importante que ocasiona tensiones y conflictos con diversos actores del sistema; entre estos, los profesores de los institutos de formación y profesorado.

No obstante existir una pequeña oferta privada que será descrita más adelante, el subsistema de formación docente de Uruguay está fuertemente concentrado en el sector estatal y presenta una tradición pública y centralizada. Está constituido por *32 centros* que dependen de ANEP, de los cuales 31 brindan formación de grado o inicial. Entre estos, se diferencian los siguientes tipos de instituciones según sus lugares de radicación, los territorios y períodos en que se fundaron:

- Instituto Normal de Montevideo (INM): en el año 1881 se funda el Normal de señoritas y cuatro años después, en 1885, el de varones bajo la modalidad de internado. Luego se unifican hacia 1935.
- Instituto de Profesorado Artigas (IPA): fue creado en 1949[1] en Montevideo y dicta carreras de profesorado para las distintas disciplinas del secundario.
- Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) para la formación de profesores de esta modalidad, su origen data de 1962.
- Veintidós institutos de formación docente en el interior del país que forman maestros, localizados casi todos en las ciudades capitales de los departamentos, que se fundaron entre los años 1974-1977,[2] con excepción del Instituto Normal de la Costa, creado posteriormente en 1999.[3]
- Seis centro regionales de formación de profesores (CERP) secundarios creados entre los años 1997 y 2000.

---

1 Con anterioridad, la formación de profesores secundarios se realizaba en la Universidad Mayor de la República, bajo la modalidad de "la agregación". Esta consistía en lo siguiente: los graduados se ejercitaban en la asignatura a la que aspiraban, asistiendo a las clases de un docente titular más experimentado a quien observaban y de quien interiorizaban el modelo docente. Desde su creación y hasta el año 1977 el IPA fue el único instituto que formaba profesores de secundaria. Frente a la carencia de profesores en las localidades del interior del país, posteriormente se abrieron las modalidades semipresencial y semilibre en los Institutos de Formación Docente del interior para que los estudiantes cursen allí las materias pedagógicas y rindan de manera libre las asignaturas de la disciplina/materia estudiada en la sede del IPA de Montevideo.

2 No obstante, la historia de los establecimientos documentada en los propios institutos y narrada por los directivos pone de manifiesto orígenes previos, ya que algunos de estos funcionaron entre 1934 y 1950 como centros privados para la formación de maestros a cargo de profesores que dictaban clase de forma honoraria; posteriormente comienzan a ser oficializados hacia la década de 1960 bajo la dependencia del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria (Aguerrondo y Vezub, 2003). En 1977 todos estos centros se unifican y transfieren a la Dirección General de Formación y Perfeccionamiento Docente y adquieren su denominación como institutos de formación docente.

3 El Instituto de Formación Docente de la Costa surge primero con carácter experimental, fundado durante la gestión del Prof. Rama en el año 1999. Luego de tres años de funcionamiento y evaluada la experiencia, se convirtió en un IFD más del sistema nacional.

Esta estructura se completa con el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan Pivel Devoto (IPES), con sede en Montevideo, que deriva del anterior Centro de Capacitación Docente establecido en 1996 junto con la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento docente,[4] con el objeto de canalizar las funciones de capacitación y formación continua. Actualmente, además de cursos, brinda formación de posgrado a los docentes titulados, egresados de establecimientos de formación docente de la ANEP. El análisis en profundidad de la oferta y características de la formación continua se desarrolla en la parte II de este informe. De este modo, el total de instituciones públicas de formación docente actualmente dependientes del CFE es 32, si se considera tanto la formación inicial como la continua.

Oferta del sector privado

Como se ha señalado, fuera de la ANEP y del ámbito público la oferta de formación docente inicial de grado ha sido mínima (Mancebo, Vaillant, 2002). Para la formación inicial de grado, existe una pequeña oferta del sector privado; en su mayor parte ha sido recientemente habilitada. Está conformada por las siguientes instituciones superiores:

- El Instituto María Auxiliadora, católico de la orden salesiana
- El Instituto Elbio Fernández
- La Universidad Católica del Uruguay
- La Universidad de Montevideo

A excepción de esta última, las demás instituciones solo ofrecen la carrera de magisterio para desempeñarse en el nivel inicial y primario. El Instituto María Auxiliadora es el de mayor antigüedad, ya que comenzó a dictar cursos de magisterio en "la escuela taller de Montevideo" en 1905, y posteriormente en 1995 fue trasladado a la localidad de Las Piedras. Durante muchos años los títulos del instituto no tuvieron validez oficial, por lo que sus estudiantes luego rendían en condición de libres en el Instituto Normal de Montevideo. Recién en 1977 el Instituto Magisterial María Auxiliadora

---

[4] Este centro recibe su actual nombre en 2007. En el momento de realizar este estudio no se halló información disponible sobre la historia del instituto en su página web y tampoco fue posible localizar el acta de su fundación. No obstante, según informantes claves y fuentes secundarias (Cf. Mancebo y Vaillant, 2002) el establecimiento fue fundado en 1996 durante la gestión educativa del Prof. Rama con el objetivo de difundir la reforma y capacitar masivamente a los docentes en servicio los nuevos contenidos y lineamientos curriculares. El Acta 30, Res. N.°25 de 2005, considerando IV, menciona que "durante la administración de la ANEP del período 1995-2000 se crearon los centros regionales de profesores; la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y el *Centro de Capacitación Docente*; en principio bajo la órbita directiva del Consejo Directivo Central Resoluciones: Acta 5, Resolución N.° 2 del 13 de febrero de 1997; Acta 17, resolución N.° 2 del 30 de abril de 1996; Acta 25, Resolución N.° 5 del 6 de junio de 1996".

fue habilitado por el CODICEN para formar maestras y expedir sus títulos. De todas formas su cobertura es limitada, en el año 2005 contaba con una matrícula de 56 alumnos de formación docente.

La segunda institución privada habilitada para formar docentes fue la Universidad de Montevideo, reconocida recientemente, en 2008. Por su parte, en 2013 ANEP autorizó al Instituto Elbio Fernández. Dicho establecimiento, de origen laico, presenta una larga trayectoria como institución educativa en los demás niveles (inicial, primario y secundario), fue creado por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, sin fines de lucro, que inauguró su primera escuela en 1869. Sin embargo, recientemente forma docentes,[5] función que desarrolla bajo la adscripción del Instituto Normal de Montevideo,[6] "contribuyendo al desarrollo de educadores libres, críticos, solidarios, reflexivos y tolerantes a través de una educación laica y pluricultural".[7]

En cuanto a las universidades privadas, el Instituto Superior de Educación de la Universidad de Montevideo (UM) desarrolla planes de magisterio y de profesorado en las especialidades de Filosofía, Historia, Inglés, Literatura y Matemática, habilitados por el CODICEN en 2008. Según la información disponible en su página web institucional, esta universidad, creada en 1986, es la única habilitada para ofrecer títulos de profesor/a de Enseñanza Media en Filosofía, Historia, Inglés, Literatura y Matemática. La UM se propone "la revalorización de la figura del docente y busca que ello se haga realidad en sus alumnos y egresados, para que se transformen en maestros y profesores que representen un modelo positivo para los jóvenes de hoy en día, y sean efectivos transmisores de valores, de virtudes cívicas y de compromiso con el país".[8]

La Universidad Católica del Uruguay, fundada en 1985, actualmente ofrece como "nueva carrera" de la Facultad de Ciencias Humanas el plan de magisterio que se dicta en tres sedes de la universidad (Montevideo, Punta del Este y Salto). Su objetivo es formar docentes que tengan "las capacidades y actitudes necesarias para comprometerse con los alumnos como personas,

---

5 En la web del Instituto Elbio Fernández no hay información sobre la fecha en que comenzó a dictar la carrera de magisterio, y con base en información de los medios de comunicación (noticia del diario *El País* del 11 de diciembre de 2012) la única institución privada que formaba docente además de los centros públicos dependientes de ANEP era el Instituto María Auxiliadora.

6 Este es el mecanismo de funcionamiento de las instituciones privadas establecido por el Acta N.° 18, Res. N.° 27 del 31 de mayo de 2013, de acuerdo al art. 63 de la Ley N.º 18437 del 12 de diciembre de 2008 y al Acta Ext. N.° 5, Resolución N.° 1 del 24 de junio de 2010 del Consejo Directivo Central.

7 Fuente: http://www.elbiofernandez.edu.uy/index.php?option=comcontent&view=article&id=64&Itemid=57

8 Fuente: <http://www.um.edu.uy/humanidades/noticias/2221 Magisterio-y-Profesorados-una-propuesta-de-formacion-integral/#imagenes>.

conociéndolos, entendiendo sus peculiaridades y contexto familiar y social, adecuando la enseñanza a su realidad personal y a sus maneras de aprender".[9]

Las instituciones de formación docente privadas se rigen por la misma normativa y reglamentación que los demás establecimientos educativos privados de los restantes niveles del sistema educativo. Uruguay no tiene cuerpo de inspectores o supervisores, por lo que los centros privados quedan bajo la adscripción de uno público que, entre otras funciones, puede por ejemplo conformar mesas y tribunales de examen y solicitarle documentación de carácter académico institucional. En cuanto a los planes y programas, deben cumplir con los requisitos que fija la ANEP y en este caso el CFE, es decir que siguen la misma normativa y curriculum fijado para los centros de formación docentes dependientes de ANEP y del CFE.

Antecedentes previos a la creación del Consejo de Formación en Educación

Para contextualizar la descripción y el análisis de la normativa que regula los planes actualmente vigentes para las carreras de formación docente, es necesario revisar brevemente los antecedentes y la historia previa de la formación docente en el sistema educativo.

La Ley de Educación anterior (N.º 15739 del año 1985) estableció la actual estructura y el gobierno del sistema educativo uruguayo: la Administración Nacional de Educación Pública se rige como un ente autónomo y el Consejo Directivo Central (CODICEN) se constituye como órgano del gobierno educativo nacional. En ese marco legal los institutos y las políticas de formación docente dependían de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente —creada en 1986 por el CODICEN— en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Posteriormente en 1995 se modifica la estructura de dicha dirección al crearse dos subdirecciones: la de Media y Técnica, por una parte, y el área Magisterial, por otra. Hasta este momento la especificidad de la formación docente y el carácter superior de los estudios no aparecen como aspecto privilegiado en el organigrama y funciones de la gestión. Cabe señalar, a modo de ejemplo, que el Instituto de Profesores Artigas dependía desde su creación del Consejo de Educación Secundaria, y no de un área de formación docente. La formación docente recién se jerarquiza, adquiere autonomía o entidad propia en 2005 con la creación de una nueva subdirección específica, el Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores, cuyo responsable posee igual prerrogativa, jerarquía y potestades que las otras subdirecciones del área Magisterial, de Media y Técnica.

---

9 Fuente: http://www.ucu.edu.uy/Home/Facultadesy%C3%81reas/CienciasHumanas/Estudiosdegrado/MagisterioNUEVACAR RERA/tabid/1906/Default.aspx

Estos orígenes —como se irá analizando a lo largo del informe— han dejado huellas e identidades históricas singulares en cada una de las formaciones; nos referimos al plan de magisterio versus el de profesorado secundario, que persisten en la actualidad a pesar de los intentos o discursos realizados para unificarlos bajo criterios, lógicas y marcos curriculares comunes.

Como se analiza de aquí en adelante, los cambios generados desde 2008 a partir de la nueva Ley General de Educación y de la aprobación del Sistema Único Nacional de Formación Docente, evidencian fundamentalmente dos énfasis principales en las nuevas orientaciones que se produjeron para los planes de la formación docente de los maestros y profesores uruguayos. Las transformaciones introducidas han procurado:

- otorgar mayor participación y protagonismo a los actores educativos en los mecanismos de consulta y de la toma de decisiones, y
- construir una nueva institucionalidad para la FD, ubicándola en el nivel universitario y a través de su articulación con la formación de posgrado.

Continuando con el marco de la Ley General de Educación N.º 18437, esta introduce una ruptura y un cambio importantes al instaurar el carácter universitario para la formación docente. El instrumento previsto por la ley para que esto se concrete es la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE). Dicho instituto deberá desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión para la formación de maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera (artículo 84). De este modo, la educación terciaria pública quedaría constituida con la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación y los institutos de educación terciaria (artículo 79).

Uruguay no dispone de una Ley de Educación Superior. La única universidad pública es la de la República, y su funcionamiento se rige por la Ley N.º 12549 del 16 de octubre de 1958, mientras que la educación superior privada se norma mediante el Decreto-Ley N.º 15661 de 1984 y su reglamentario N.° 308/995 de Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada. El funcionamiento de las instituciones universitarias privadas se autoriza en el artículo 1° del Decreto-Ley N.º 15661 de 1984. El artículo 80 de la actual Ley General de Educación establece que la Universidad de la República se regirá por la mencionada ley (N.º 12549) y que el Instituto Universitario de Educación y los institutos de educación terciaria se regirán por las disposiciones de la presente ley.

Según la consulta realizada a informantes clave y la información disponible en medios de comunicación uruguayos, el proyecto legislativo de creación del IUDE aún no ha recibido tratamiento y sanción en la Cámara de Diputados donde fue presentado oportunamente por el Poder Ejecutivo.

Actualmente convive con otro, del partido opositor, presentado en la Cámara de Senadores que promueve directamente la fundación de una Universidad de Educación para la formación de los profesionales docentes, lo que de aprobarse dejaría sin efecto el anteproyecto de creación del IUDE. En este contexto, el Poder Ejecutivo y la actual gestión de gobierno se encuentran reformulando su propuesta original de ley para consensuar la conformación de una nueva institución universitaria, especializada en la formación de educadores, donde los centros de formación serían reconocidos y agrupados en torno a algún tipo de organización regional, otorgándoles mayor autonomía a favor de una gestión más descentralizada. Sin embargo, todavía no se ha formalizado ninguna presentación al respecto y la creación del IUDE se encuentra suspendida.

No obstante, de acuerdo al art. 85 de la Ley General de Educación se constituyó una comisión de implantación del IUDE[10] que sesionó entre mayo de 2009 y abril de 2010, momento en que presentó un informe con una serie de orientaciones para la transición, hasta tanto esté conformado el nuevo organismo universitario de educación. En conformidad con la Ley General de Educación, el informe de dicha comisión recomendó la creación del Consejo de Formación en Educación (CFE), que fue concretada mediante el Acta Extraordinaria N.° 5 del 24 de junio de 2010. Desde entonces el CFE se instituyó como órgano equivalente a los Consejos de los restantes niveles (de inicial y primaria, de educación media básica, de educación media superior y de educación técnico-profesional), completando el proceso de jerarquización de la formación docente, al otorgarle un grado de autonomía similar a la de los demás niveles del sistema educativo. De manera transitoria, y según lo establece la Ley General de Educación, el CFE asume la rectoría de todos los institutos de formación docente de ANEP, de las políticas, normativas y planes que se fijen hasta tanto se apruebe la ley orgánica y esté en funciones el Instituto Universitario de Educación (IUDE).

Al igual que los otros consejos, el Consejo de Formación en Educación es un órgano desconcentrado constituido por cinco miembros (un presidente, dos representantes estudiantiles, dos docentes) y funciona, al igual que los otros, en la órbita de ANEP. Su competencia específica es la formación de profesionales de la educación, incluyendo la de los educadores sociales. Estos consejos tienen amplias atribuciones en el ámbito de la administración nacional de educación; entre estas cabe mencionar —a los fines de este trabajo— que son las responsables de aprobar los planes de estudio y los programas de las asignaturas en el nivel educativo e instituciones de su ámbito, administrar y supervisar el desarrollo de los servicios

---

[10] Conformada por representantes del Ministerio de Educación y Cultura, de la ANEP, de la Universidad de la República, y del Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay que cuenten con reconocida competencia y experiencia en la materia.

y dependencias a su cargo, reglamentar su organización y funcionamiento, realizar los nombramientos y ascensos del personal docente, proyectar el presupuesto (artículo 63, LGE).

Desde su conformación, el Consejo de Formación en Educación desarrolla acciones con el propósito de transformar la formación docente y darle carácter universitario. A tal fin realizó procesos de rediseño curricular, de reestructuración académica y docente de acuerdo con lo establecido por el Informe de la Comisión de Implantación del IUDE. Al mismo tiempo, promovió la firma de convenios de colaboración entre la ANEP y la Universidad de la República para la realización de posgrados y el otorgamiento de créditos académicos, entre otros aspectos.

Por último, el artículo 40 de la Ley General de Educación establece una serie de *líneas transversales para el Sistema Nacional de Educación* que deberán ser abordadas en todas sus modalidades. Estas son: la educación en derechos humanos; la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible; la educación artística; la educación científica; la educación lingüística; la educación a través del trabajo; la educación para la salud; la educación sexual, y la educación física, la recreación y el deporte. Por tratarse de temas transversales, problemáticas sociales contemporáneas, estas deberían ser retomadas y tenidas en cuenta tanto en los planes y programas de la formación inicial, como en las propuestas de formación continua y desarrollo profesional, especialmente cuando se trate de temas nuevos o que han recibido escaso tratamiento en la preparación de los docentes, ya que muchas de las temáticas enunciadas no han generalmente formado parte de propuestas curriculares anteriores. Es por ello que para el desarrollo de estos temas transversales, la ANEP ha conformado comisiones de trabajo específicas que plantean, por ejemplo, programas con talleres adecuados a cada subsistema o nivel educativo, como sucede en el caso de los talleres de derechos humanos y sexualidad.

1.1. Primer nivel de concreción curricular

Características generales del documento curricular

El documento que a continuación se describe y analiza se denomina "Sistema Único Nacional de Formación Docente" (SUNFD). Se propone regular e integrar en un mismo marco normativo los diferentes planes de formación de educadores existentes para los distintos niveles y modalidades del sistema. Estos son: maestros de educación inicial, primaria, profesores de secundaria básica y superior en la modalidad general y tecnológica.

El SUNFD se encuentra actualmente vigente con algunas modificaciones posteriores referidas a la malla curricular.[11] Fue aprobado mediante Acta 63, Res. N.° 67 del 18 de octubre de 2007 y ha sido una construcción colectiva iniciada en el año 2005 con la constitución de un espacio de trabajo semanal denominado "Acuerdo de directores". En dicho ámbito participaron el director ejecutivo, las subdirectoras del área Magisterial, del área Media y Técnica y del área de Posgrados, el secretario docente y el asesor docente, más representantes de la Asamblea Técnica Docente (ATD) de formación docente y del claustro de estudiantes. Este ámbito instituyó y definió la agenda de trabajo sobre los cambios a producir en la FD y los mecanismos para difundir y concretar las propuestas.

A partir de este primer ámbito de trabajo en 2006 se conformó una comisión central —Comisión O— que convocó a su vez a otras seis comisiones específicas. Cada una se constituyó manteniendo la diferenciación por niveles o especialidades educativas para los que se forman docentes: magisterio, técnico-tecnológica, profesorado secundario, posgrados. A estas se agregaron otras tres comisiones: una de tronco común que abordó la formación en Ciencias de la Educación general a todas las carreras; otra referida a las funciones de investigación, coordinación, extensión para la creación y organización de departamentos académicos; y la tercera, de currículo, evaluación y normativa.

Estas comisiones[12] mantuvieron una integración plural, al estar formadas por diversos actores del subsistema de formación docente: personal de la Dirección de Formación Docente, asesores, directores de institutos y centros de formación docente, profesores formadores representantes de las asambleas técnico-docentes[13] y delegados del cuerpo de estudiantes. Se realizaron encuentros nacionales de directores, docentes y estudiantes. Las consideraciones y propuestas de cada comisión de trabajo fueron recogidas por la comisión central y sus acuerdos, vertidos en el documento curricular.

Una dificultad derivada de la dinámica generada para la construcción del curriculum, señalada por un miembro del CFE consultado al respecto, es

---

11 Por ejemplo, los introducidos mediante el Acta N.º 90 Res. 33 del 10 de diciembre de 2009, según la cual se eliminan y cambian de año algunos espacios curriculares. No obstante, estas modificaciones no alteran aspectos sustantivos o estructurales del Documento que aquí se analiza.

12 El documento que se analiza (SUNFD) transcribe y sintetiza de manera sucinta la principal conclusión, acuerdo o principio al que arribó cada una de estas comisiones de trabajo.

13 El art. 70 de la Ley Nacional de Educación N.º 18437 establece que en cada consejo de educación (inicial y primaria; educación media básica; educación media superior; educación técnico-profesional) funcionará una asamblea técnico-docente (ATD) representativa del cuerpo docente que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general. Las asambleas técnico-docentes serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente.

que "se trabajó en muchas comisiones, se intentó un plan muy participativo, todas las comisiones trabajaron en simultáneo y sobre las mismas temáticas, pero faltó coordinación. El documento es un fiel reflejo de eso".

De manera previa y con la intención de generar condiciones que posibiliten la construcción del nuevo plan y del sistema unificado de FD, se relevaron las necesidades de los institutos referidas a infraestructura, laboratorios, equipamiento de informática, bibliotecas, etc. En 2006 el CFE llevó a cabo un proyecto de autoevaluación institucional orientado por especialistas que apoyaron a cada centro de formación y se alentó la conformación de organizaciones y la elección de representantes estudiantiles en los establecimientos del interior del país que no contaban con centros de estudiantes hasta ese momento.

El SUNFD rige los planes de estudio de los 31 institutos superiores que realizan formación docente inicial de grado en el Uruguay y de los pocos establecimientos privados que se encuentran habilitados para hacerlo. Todos los centros dependientes de ANEP y del CFE son de competencia nacional y públicos, pero poseen distintos orígenes históricos, y hasta el momento de aplicación del SUNFD tenían diversas dependencias, es decir que provienen de diferentes direcciones nacionales, lo que ocasionaba desarticulación y la presencia de diversas lógicas organizativas, criterios y normativas.

Cuando asume la nueva gestión en 2005 el documento señala como problemas: la *dispersión de planes y programas* de formación docente y la *fragmentación curricular,* fundamentalmente observada en las carreras *del profesorado de enseñanza media.* En total, en 2005 había ocho planes vigentes, elaborados entre 1986 y 2005. Seis planes corresponden a la formación de profesores secundarios y a sus diversas modalidades de cursado (presencial, semipresencial, libre) o al tipo de instituciones en las que se dicta, por lo que se plantea la necesidad de unificar el sistema y los planes de FD. En consecuencia este nuevo diseño integra a los tres planes de estudio: el de Magisterio, el de Profesorado y el de Maestros Técnicos. Cabe aclarar que los estudios de magisterio habilitan tanto para ejercer la docencia en el nivel inicial como en el primario.

> "Esta fragmentación señalada en múltiples oportunidades por la ATD de Formación Docente no es solo una suma de planes y modalidades, tiene que ver también con el proceso de construcción de los mismos, desde ámbitos no institucionalizados y con escasa participación de los involucrados. Respondieron a concepciones y lógicas que no surgieron de una política educativa de largo alcance pensada de manera global". (SUNFD, p. 7)

Otro de los cambios de este plan es que incorpora en mismo régimen a los seis centros regionales de formación de profesores (CERP) a la dependencia

de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente,[14] actualmente Consejo de Formación en Educación, que es el organismo técnico que entiende en la planificación e implementación de políticas en los institutos que forman docentes en el país.

Objetivos del SUNFD

Se propone recomponer la unidad de fines y objetivos de la formación docente para darle el estatus y la coherencia académica adecuadas. Pasar de un sistema rígido, de bloques estancos y separados, a otro flexible; otorgar autonomía a las instituciones para que puedan discutir, discutirse y proponer en el marco de un sistema que las contenga y vincule: "Herederos de un sistema de formación docente fragmentado en planes y modalidades, el primer objetivo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente ha sido crear un Sistema Nacional de Formación Docente. Hoy la propuesta es pensar la formación docente devolviendo la voz a los protagonistas" (SUNFD, p. 13).

Educación y formación docente

El documento menciona que ha sido el resultado de un esfuerzo por aproximar la formación docente a la realidad uruguaya y mundial, adecuándola a los tiempos que corren. En este sentido se afirma que la educación y las escuelas tienen un papel clave en la construcción de la ciudadanía, en el desarrollo de las personas en un marco en el que las diferentes opciones de vida sean respetadas, donde el Estado garantice la justicia social y la igualdad de derechos y oportunidades. Se considera a los docentes como elementos claves de esta propuesta: "Los docentes deben educar, junto a la familia y la sociedad, para que los niños y jóvenes accedan plenamente a la comprensión y al ejercicio de sus derechos" (SUNFD, p. 12).

Una de las funciones de la educación es la de lograr cohesión social y formación ciudadana. Las dinámicas de las últimas décadas alteraron esta función de la educación para la integración y el desarrollo social y a su vez erosionaron el prestigio de la profesión docente, su imagen, su estatus en la sociedad.

Características específicas. La formación docente

A diferencia de las políticas y reformas de los años noventa realizadas bajo una lógica eficientista, que generaron inequidades, instalando lógicas de mercado y valores competitivos, en este caso el marco curricular

---

[14] Entre 1997 y 1999 se establecieron los primeros cinco CERP con sedes en las ciudades de Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Atlántida, y en 2000 se abrió el sexto en la ciudad de Florida. Jerárquicamente dependían directamente del CODICEN por intermedio de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, y no de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, como es el caso de los 22 institutos de FD y del Instituto de Profesores Artigas (Mancebo y Valliant, 2002). En 2005 tanto los CERP como la Secretaría de Capacitación Docente se incorporan a la DFPD.

enfatiza la construcción participativa de la reforma, el debate en torno a los nuevos planes de formación docente para una educación que genere una sociedad con mayor justicia social, solidaridad y democracia. Es voluntad del SUNFD que la educación contribuya a superar las condiciones socioeconómicas desfavorables que inciden en el fracaso escolar de los alumnos. Los docentes deben comprometerse con estos ideales, lograr una escuela y sociedad más justas, el desarrollo de una ciudadanía basada en el respeto y compromiso con los derechos humanos. Para ello es necesario que el profesorado se comprometa con la realidad social y con su transformación. Para lograrlo: "Este Plan, cuyo currículo crea departamentos con cometidos de investigación e integra seminarios y talleres donde esas dimensiones se estudia e investigan explícitamente, busca desarrollar la comprensión y el compromiso de los futuros docentes con esa realidad social y su necesaria transformación" (SUNFD, p. 12).

Estos principios e intenciones no parecen haberse plasmado del todo en la malla curricular. A pesar de haber algunas unidades curriculares denominadas seminarios y talleres, muchas veces estas refieren a temáticas de otro tipo, vinculadas con la especialidad de la disciplina más que con los temas transversales definidos en la LGE o con las problemáticas socioeducativas mencionadas por el documento en el apartado la "pertinencia social" que fundamenta la formación docente. El espacio curricular de cuarto año, "Educación en contextos diversos", claramente vinculado a este tipo de cuestiones, fue eliminado del plan de formación de magisterio en el cambio de materias producido a fin de 2009. La entrevista realizada con un miembro del CFE confirma estas interpretaciones en el sentido de que los talleres son fijos en cuanto al contenido programático, su temática no se renueva periódicamente según necesidades o realidades locales, ni se decide institucional: "Al igual que los seminarios, los talleres muchas veces no tienen en realidad esa dinámica, a pesar de denominarse como seminarios no funcionan de esa manera".

Esto coincide por otra parte con el diagnóstico y consulta a actores institucionales realizada en relación con la evaluación del plan de formación de maestros de 1992, reformulado en 2002 (Aguerrondo y Vezub, 2003), donde se había observado que los espacios curriculares denominados talleres o seminarios no se diferenciaban en cuanto a su dinámica, formas de trabajo y propuesta programática de las asignaturas corrientes.

Como *principios y criterios generales para la formación docente,* el documento reconoce el conocimiento y la experiencia acumulados anteriormente, busca construir con los docentes y sus saberes y no "sobre ellos"; no desconoce las condiciones de trabajo de los maestros y profesores; no se basa en una concepción instrumental de la formación docente, sino que se inserta en una estrategia de largo plazo; recupera la práctica como un núcleo central de la formación, como espacio privilegiado de aprendizaje;

abandona el verticalismo en las propuestas y propone horizontalizar la discusión (SUNFD, p. 8). Esto último en consonancia con la importancia que esta gestión educativa da a la generación de mayores niveles de participación y protagonismo de los actores.

Respecto de los *conocimientos* necesarios para el desempeño, la docencia es concebida como una profesión con un "alto grado de especificidad y complejidad" que integra diversos 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, es decir,* conocer cuál es 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,* cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar para "preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto". Algunos de los *principios* que se recogen para el nuevo sistema y currículo de la FD son:

- Recoger propuestas y experiencias anteriores.
- Vincular la formación docente a las diferentes problemáticas y particularidades de cada subsistema/nivel de enseñanza.
- Lograr la participación crítica y propositiva de los diferentes actores de la FD.
- Propiciar el cambio institucional a través de la organización y funcionamiento de departamentos y de la formación de posgrado.
- Generar instancias de autoevaluación permanentes en función del futuro carácter universitario de la formación.

En los "fundamentos epistemológicos" del plan se plantean básicamente *dos ejes que conforman la profesión docente*: (I) el manejo de los conocimientos disciplinares, la necesidad de que el docente tenga un dominio del saber disciplinar, que conozca la estructura epistemológica profunda de la materia que enseña, y (II) el dominio de conocimientos que les permitan a alumnos específicos aprender. Para ello los docentes deben saber qué necesitan, qué desean y cómo pueden aprender sus estudiantes. Por lo tanto la formación docente deberá integrar ambas dimensiones: el saber disciplinar y el saber enseñar. Asimismo añade una tercera dimensión o aspecto clave de la formación constituida por *la investigación:*

> "Esta última se brinda, en primer lugar a través de materias de conocimiento epistemológico y metodológico, en segundo lugar con la posibilidad de pasantías en los Departamentos para cimentar los conocimientos de la investigación con tutorías de docentes y, finalmente, en la llamada investigación vinculada a la Didáctica, que es la que permite al futuro docente comprender cómo la investigación en esta profesión es un mecanismo de interacción con la realidad a efectos de cambiarla". (SUNFD, p. 11)

La formación en investigación educativa constituye una unidad curricular de tercer año y se articula con el curso previo de segundo año "Teoría del conocimiento y epistemología"; ambos forman parte del núcleo de formación profesional común a todos los planes.

La FD se entiende como un proceso permanente, por lo tanto, esta primera instancia de grado debe generar en el futuro docente la conciencia y la necesidad de seguir perfeccionándose. Para ello se propone, por una parte, fomentar el análisis de la práctica a través de la investigación y, por otra, entender la formación como un proceso continuo que abarca cursos de grado, posgrado y actualizaciones continuas. Se deberán emplear metodologías participativas, dinámicas y programas flexibles que permiten establecer vínculos con otros ámbitos de la cultura e instituciones de nivel superior (SUNFD, p. 21).

El curriculum como dispositivo pedagógico

El plan de estudios define y se estructura en torno a los siguientes componentes o elementos:

- Fundamentación[15]
- Perfil de egreso del profesional docente
- Modalidades de cursado/formación
- Carga horaria por carrera y carga horaria de práctica docente
- Núcleo de Formación Profesional Común
- Plan de Formación Magisterial (perfil de egreso/malla curricular/carga horaria asignaturas)
- Plan de Formación Técnico-Tecnológica
- Plan de Formación de Profesorado (perfil/fundamentación/especialidades/malla curricular/carga horaria asignaturas)
- Unidad Didáctica Práctica Docente
- Criterios Generales de Evaluación

Otro elemento y rasgo que distingue al SUNFD de otros planes anteriores es la *organización académica institucional,* ya que se crean tres departamentos académicos para adecuar la estructura de la FD al funcionamiento del nivel superior y se asignan nuevas funciones al sistema formador. Además de la tradicional de docencia, se suma la investigación y la extensión. El documento se detiene sobre la gestión, estructura interna de estos departamentos, así como el perfil y atribuciones de sus coordinadores y la asignación de horas departamentales a los docentes formadores para que puedan participar de esta nueva organización.

---

[15] Aunque no se encuentra denominado de este modo, en lo que hemos considerado como el componente de la fundamentación incluimos los apartados del documento referidos a la formación docente y su situación actual; fundamentos epistemológicos; pertinencia social; proceso de elaboración de la propuesta actual; síntesis de cada comisión de trabajo.

Otro capítulo que forma parte de la estructura del documento es el referido al "perfeccionamiento y estudios superiores". Aquí se menciona la necesidad de planificar posgrados en el área de educación que atiendan a las necesidades del sistema educativo, de los docentes en actividad y de los colectivos o equipos docentes. A tal fin se especifican tres niveles o tipos de posgrados que podrán dictarse: especializaciones o diplomas en educación; maestrías en educación; doctorados en educación. En cuanto a las modalidades de la formación permanente para docentes en servicio, se consideran que estas pueden abarcar: cursos de actualización, de perfeccionamiento, jornadas académicas.

Por último, el documento concluye con un capítulo destinado a la "normativa", en el cual se incluyen reglamentos bastante específicos y detallados sobre los derechos y deberes de los estudiantes, los requisitos y condiciones de ingreso a las carreras de formación docente, la duración de los cursos y del ciclo lectivo, porcentajes de asistencia y justificación de inasistencias, la escala, los procedimientos y calendarios de las evaluaciones y exámenes y las especificidades de evaluación/aprobación de ciertas materias, la solicitud de pases entre establecimientos y las disposiciones complementarias para el cursado en las modalidades semipresencial y semilibre.

En cuanto a los contenidos de la formación que se indican como obligatorios o sugieren como mínimos, cabe destacar que no se encuentran especificados en este documento o primer nivel de concreción curricular, sino que se definen en lo que constituye el segundo nivel de concreción curricular conformado por los "programas" de cada asignatura que se analizan más adelante en este informe.

Núcleos, campos o áreas de la formación

La determinación de los campos o grandes áreas en torno a las cuales se agrupan las asignaturas o unidades curriculares constituye una cuestión difícil de determinar en el caso del SUNFD, marco curricular de la formación docente en Uruguay. El único que se encuentra claramente delimitado es el campo común a todas las carreras docentes, denominado Núcleo de Formación Profesional Común. Este núcleo es además el único que contiene algún desarrollo y explicitación de sus alcances, y figura como una subestructura específica dentro del plan con el detalle de las asignaturas y seminarios que lo constituyen en cada año de estudio. En ninguna parte del documento se especifican o denominan con claridad cuáles son los otros núcleos que estructuran el resto del plan.

Al respecto, la consulta realizada a un miembro del CFE confirmó que no existe en el plan un criterio de delimitación de núcleos, campos o áreas de la formación docente que actúe de manera común para todos los planes (magisterio y profesorado) a lo largo del documento, a excepción del núcleo constituido por las ciencias de la educación. Todo lo demás que queda por fuera se considera como formación específica con escasa reflexión acerca de cómo organizarlo:

> "Por un lado están las ciencias de la educación abroqueladas en un tronco común y por el otro lado, el desarrollo del resto, sin definir campos específicos, ni desde la construcción de los saberes profesionales pero tampoco

> desde lo vinculado con la práctica, ni con los saberes disciplinares específicos en el caso del profesorado. Tal es así que en el caso de profesorado secundario la formación didáctica está dentro de la formación específica y en magisterio no es así, por ejemplo". (Miembro del CFE)

En cada plan de estudio[16] donde se detallan las respectivas materias/nombres de cada espacio curricular y sus correspondientes cargas horarias y distribución por año, se encuentran diferentes colores que parecen referir a diversos núcleos o campos de la formación, pero que en otros casos se corresponden con tipos de unidades curriculares (asignatura, seminario, taller, etc.). Por lo cual no se halla un criterio unánime para agrupar las materias o asignaturas de los planes en cuestión.

En el caso del Plan de Maestros de Primaria, el análisis del Acta N.° 90 sancionada posteriormente —en diciembre de 2009— se observa que el curriculum está constituido por los siguientes cuatro campos, aunque estos permanecen sin ninguna caracterización o fundamentación acerca de su denominación y constitución:

- Núcleo de Formación Profesional Común
- Núcleo de Formación General: Asignaturas Básicas de Formación
- Núcleo de Didáctica y Práctica Docente
- Núcleo de Profundización

En la carga horaria del SUNFD que se realiza para cada carrera y especialidades del profesorado de secundaria surge el denominado Núcleo de Formación Específica, que es nombrado a los fines de contabilizar las horas aula de docencia directa. En este núcleo se encuentran las materias propias de la especialidad/disciplina para la cual el docente se está formando, más la formación didáctica que en este caso se encuentra incluida dentro del campo específico y cuyo dictado lo realiza un profesor disciplinar.

La Formación Profesional Común está constituida por un total de 18 unidades curriculares. Se trata en su mayoría de asignaturas, dado que el documento ha optado por una estructura disciplinar "concibiendo que su carácter permite el logro de niveles académicos más sólidos y que las asignaturas constituyen un recorte de saber legitimado por la producción de conocimiento y por la historia de conocimiento en nuestro país" (SUNFD, p. 27). No obstante, se señala que pueden existir relaciones interdisciplinarias en el interior de las asignaturas o conexiones entre disciplinas, según lo requieran las distintas formaciones y especialidades. Además se incluyen tres seminarios a partir de segundo año sin otra denominación o especificación. La presencia del Núcleo Profesional Común se mantiene de forma equilibrada a lo largo de los cuatro años de estudio, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

---

[16] Cuando hablamos de "cada plan de estudio" nos referimos a los planes de magisterio y a los de cada especialidad de profesorado secundario y de profesores técnicos en sus cuatro orientaciones.

Materias del núcleo profesional por áreas de estudio SUNFD

Año de estudio	Cantidad de espacios curriculares	Asignaturas
Primer año	5 (en el caso de Magisterio, se trata de 3)	Pedagogía I Sociología Lengua/idioma español (en formación magisterial se exime por "Lengua") Observación y Análisis de las Instituciones Educativas (se exime en formación magisterial)
Segundo año	4 + 1 seminario	Sociología de la Educación Psicología de la Educación Teoría del Conocimiento y Epistemología Seminario Pedagogía II
Tercer año	4 + 1 seminario	Historia de la Educación Investigación Educativa Informática Seminario
Cuarto año	4 + 1 seminario	Filosofía de la Educación Legislación y Administración de la Enseñanza Lenguas Extranjeras Seminario
Total[17]	15 + 3 seminarios = 18	

Fuente: elaboración propia.

En ciertas carreras los estudiantes están eximidos, dada su especialidad, de cursar algunas de estas asignaturas del núcleo común. Por ejemplo, los alumnos de la carrera de nivel primario están eximidos de cursar lengua, y los estudiantes del profesorado de Sociología no tienen que cursar esa materia en el tronco común. Como se apreciar en el cuadro, además de tratarse de materias de fundamentación sociopedagógica y de teorías educativas (Pedagogía, Sociología de la Educación, Legislación y Administración de la Enseñanza) o de disciplinas de fundamento general (Teoría del Conocimiento y Epistemología), también se incluyen algunas de carácter más instrumental; nos referimos a Lengua e Idioma Español, Informática y Lenguas Extranjeras. Esta última puede ser acreditada por los estudiantes mediante un examen.

Por su parte el núcleo de la "formación general" en el plan de maestros primarios se corresponde con las asignaturas básicas de las disciplinas que conforman el curriculum del nivel: matemática, lengua, físico-química, biología, historia, geografía, educación y lenguajes artísticos. Mientras que el núcleo de "profundización" —sólo presente en la carrera de maestros

[17] Para el plan de maestros de primaria corresponden 16 espacios/unidades curriculares.

primarios, no así en los profesorados secundarios— se desarrolla a través de seminarios y talleres, como por ejemplo: Educación Rural, Higiene y Salud, Historia de la Formación Docente, Derechos Humanos, Sexualidad y Dificultades del Aprendizaje, Psicomotricidad.

En relación con la estructura curricular, y como ya se ha mencionado, el SUNFD no especifica los contenidos de las asignaturas, sino que proporciona "el diseño" (según la propia acepción del documento) o, mejor dicho, malla curricular de las carreras. Es decir que el documento establece, además de un breve perfil del egresado, las tablas con las asignaturas, seminarios, talleres y su correspondiente carga horaria semanal correspondiente a cada año de estudio. La estructura de los planes de formación de cada especialidad de profesorado es bastante similar, pero algunas carreras presentan notas distintivas. Por ejemplo, se destaca el plan de Ciencias Geográficas, que a diferencia de otros realiza una definición de su objeto de estudio, fija tres ejes transversales para los contenidos programáticos, conceptualiza las salidas de campo y su finalidad en el marco de la formación de profesores de esta disciplina y plantea la importancia de complementar la dimensión teórica y práctica que se expresa en el trabajo de laboratorio, las salidas de campo y la utilización de materiales didácticos y técnicos. Por último, el diseño de Geografía sugiere la inclusión de al menos una materia optativa en cada año que pueda ser realizada dentro de las materias del propio plan o de otros profesorados (Biología, Historia, Sociología) para que cada estudiante/profesor en formación configure su propio perfil.

El esquema que utiliza el diseño del profesorado de Ciencias Biológicas es diferente. Define el perfil del egresado separando las siguientes dimensiones: disciplinar, didáctico-pedagógica, institucional y personal. Luego proporciona el listado de materias con la carga horaria y concluye con consideraciones respecto del "espacio curricular de integración" que existe en cada año de estudio, para el que se ha previsto un programa preestablecido a desarrollar de manera conjunta entre los docentes de las asignaturas específicas de ese año que se detallan en el mismo documento; en algunos años se trata de profesores de tres materias y en otros casos de dos.

La duración de los planes de estudio

El total de unidades o espacios curriculares específicos de los profesorados de secundario es variable, pero su carga horaria de cursado semanal se mantiene entre las 76 y las 80 horas (considerando horas cátedra, cada una equivale a 45 minutos). El número de materias del Núcleo de Formación Específica del plan de Biología, Geografía, Literatura se ubican en el rango de las 26 a 28; Historia avanza un poco más con 29, mientras que el de Matemática se ubica bastante por debajo, con 15 materias. En todos los casos, a estas deben agregarse las 18 asignaturas y seminarios que conforman el núcleo profesional común.

Formación magisterial-Plan Maestro de Educación Primaria
Distribución de la carga horaria semanal y total en horas cátedra y horas reloj

Núcleo de formación	Año del plan				Total de horas cátedra por semana	Total de horas cátedra	Total de horas reloj
	1°	2°	3°	4°			
Formación Profesional Común	15	13	10	10	48	1.344	1.008
Formación Específica[18]	23	28	28	28	107	2.996	2.247
Total[19]	38	41	38	38	155	4.340	3.255

Nota: para el cálculo de las horas reloj se ha considerado que el ciclo lectivo tiene una duración de 28 semanas y que una hora cátedra equivale a 45 minutos.

Formación profesorado secundario-Plan de Matemática, Literatura e Historia
Distribución de la carga horaria semanal en horas cátedra y horas reloj

Núcleo de formación	Año del plan				Total de horas cátedra por semana	Total de horas cátedra	Total de horas reloj
	1°	2°	3°	4°			
Formación Profesional Común	15	13	10	10	48	1.344	1.008
Formación Específica[20]	18	18	20	22	78	2.184	1.638
Prof. Matemática							
Total	33	31	30	32	126	3.528	2.646
Formación Específica Prof. Literatura	16	18	20	22	76	2.128	1.596
Total	28[21]	31	30	32	121	3.388	2.541
Formación Específica Prof. Historia	16	20	22	22	80	2.240	1.680
Total	31	33	32	32	128	3.584	2.688

Nota: para el cálculo de las horas reloj se ha considerado que el ciclo lectivo tiene una duración de 28 semanas y que una hora cátedra equivale a 45 minutos.

---

18 Incluye horas de Didáctica y de Práctica.

19 "En algunas especialidades y en la formación magisterial el total de horas no coincide con la suma de la formación específica y la del núcleo profesional común debido a que se eximen cursos" (SUNFD, p. 24).

20 Incluye horas de Didáctica y de Práctica.

21 El total es 28 horas en lugar de 31, porque 3 horas corresponden a Lengua e Idioma Español, de las cuales los estudiantes del profesorado de Literatura se encuentran eximidos de cursar dada su especialidad.

Si bien todos los planes son de cuatro años, la duración en horas reloj es dispar. La formación de magisterio se ubica bastante por encima, con un total de 3.255 horas frente a las 2.600 que aproximadamente tienen los planes de profesorado. Un cuarto más de carga horaria, fundamentalmente debido a la mayor cantidad de horas de práctica docente de la formación de maestros primarios.

La carrera de educador social

Además en el país existe la carrera de "educador social", actualmente concebida dentro de las especialidades de la formación docente aunque sus inicios datan de 1989 en el marco de los organismos destinados a la protección y atención de la niñez y adolescencia; antes fue considerada una tecnicatura. Su último plan de estudios fue modificado recientemente en 2011 y presenta un enfoque basado en la "pedagogía social". Sus egresados se desempeñan en diferentes ámbitos, establecimientos educativos y sociales que atienden a población en situaciones de vulnerabilidad y con problemáticas sociales con el propósito de "desarrollar acciones educativas en contextos socioculturales e institucionales diversos y formular y ejecución de programas y proyectos de investigación sobre las prácticas socioeducativas que den fundamento entre otras, a acciones de extensión".

A pesar de compartir algunas notas comunes, las características del plan de estudios de los educadores sociales lo distinguen de las demás especialidades de profesorado secundario y de la carrera para el nivel primario/inicial. Su duración, al igual que los demás planes, es de cuatro años, pero especifica la duración en horas presenciales, la que asciende a 3.747. La carrera se aprueba con una monografía final y los estudiantes deben cumplir con horas de prácticas preprofesionales; estas horas se incrementan gradualmente a medida que se avanza en los años del plan de estudio; se especifican los objetivos de la carrera, sus fundamentos, antecedentes y perfil de egreso. Hasta aquí, algunos de los aspectos comunes. En cuanto a las diferencias, en primer lugar se destaca la utilización del sistema de créditos que el plan afirma retomar de los ámbitos universitarios nacionales y regionales, según el cual un crédito equivale a 15 horas de trabajo del estudiante incluyendo la asistencia a cursos y horas de estudio personal. En segundo lugar, si bien la titulación es única el plan admite cierta flexibilización y posibilidad de elección y construcción de una trayectoria profesional personal a los estudiantes, ofreciendo diversos recorridos dentro de la formación de grado. En tercer lugar, a diferencia de lo que ocurre con los demás planes analizados, en este caso los campos o núcleos en torno a los que se organiza el plan se encuentran claramente delimitados y presentados a través de una breve definición que los caracteriza y fundamenta, estos son: el núcleo profesional común; núcleo de formación específico; núcleo de práctica preprofesional, y núcleo de materias optativas, elegibles.

Modalidades de formación

Las carreras se pueden cursar a través de tres modalidades:

- *Presencial:* es la manera clásica en la cual el estudiante asiste durante toda su formación a clase de manera regular.
- *Semipresencial:* el estudiante cursa el Núcleo Profesional Común en el instituto de su departamento y las asignaturas específicas bajo la modalidad a distancia a través de la plataforma virtual.
- *Semilibre:* se cursa el Núcleo Profesional Común en el instituto de su departamento y rinde libre las asignaturas específicas en el instituto por el cual optó. Este instituto deberá cumplir como condición ofrecer la formación presencial de la especialidad que curse el estudiante. Las especialidades que se pueden cursar en este régimen son aquellas que no existen en la modalidad semipresencial.

Tipo de unidades y espacios formativos

El documento no define en un apartado específico los diferentes espacios o unidades curriculares que establece. Al respecto es de interés señalar que, según informantes clave, estas diferencias muchas veces se dan más en las denominaciones que en las propuestas, modalidades de trabajo y formación que concretamente se llevan adelante. No obstante se encuentran en las mallas curriculares distintas propuestas y denominaciones que aluden a formas de organización y dinámicas diversas. En general las variantes más usadas del plan son:

- Asignaturas
- Asignaturas teórico-prácticas
- Seminario-taller
- Taller

Una referencia breve a esta cuestión se encuentra en el capítulo IX, donde se abordan los "Criterios generales de evaluación". Se menciona sintéticamente qué se entiende por curso, asignatura, seminario y taller, a los fines de considerar estas distinciones para la evaluación y certificación correspondiente de los trabajos de los estudiantes.

En este punto se define al curso como todo espacio curricular del plan. Por su parte, una asignatura es el desarrollo sistemático de un diseño programático mediado por la libertad de cátedra, que responde a una disciplina dentro de un campo de conocimiento. El seminario corresponde a una unidad curricular que profundiza en una temática, autor, época o producción específica a través de lecturas indicadas que aseguren un conocimiento previo de los participantes, dando lugar a búsquedas de fundamentos y a formulaciones críticas. Por último, el taller descansa sobre la producción colectiva, de pequeños grupos que se convoca para el tratamiento de un problema o para desarrollar un proyecto. Si bien en el desarrollo del trabajo

se emplean conocimientos teóricos, el objetivo principal es resolver, organizar o desarrollar la tarea indicada sobre la base de los supuestos teóricos que son discutidos por los participantes y que se enriquece con los intercambios de sus integrantes.

En el caso de los planes de profesorado de secundaria se encuentran además otros espacios o unidades curriculares específicas según las especialidades. Por ejemplo, en el plan de Ciencias Biológicas se encuentra un "Espacio curricular de integración" (ECI) que será atendido de forma conjunta por varios profesores de las demás asignaturas. Mientras que en el plan de Geografía existe un "trabajo de campo" en cada año de estudio.

El documento general no contiene orientaciones respecto del discurso instruccional o las formas de organización de los contenidos. Es decir que no se especifican ejes, bloques, interrogantes o problemas a partir de los cuales organizar o articular las asignaturas y su enseñanza, o de qué manera pueden llevarse a cabo los procesos formativos.

Práctica docente

Su tratamiento, abordaje y localización en el curriculum difiere según se trate del plan de magisterio o de los planes de profesorado secundario. En estos últimos, forma parte del Núcleo de Formación Específica; las horas de práctica están incluidas en las asignaturas Didáctica I, II y III con concurrencia a las aulas a partir de segundo año, pero su carga horaria en el conjunto del plan es baja:

> "Las horas de práctica docente en profesorado en Didáctica I, II y III se dividen entre el curso teórico presencial, de 3 o 4 horas cátedra semanales según el año, y después en las horas de la práctica en los liceos y la reflexión sobre la práctica. Está a cargo de un profesor de la disciplina especializado por haber realizado un posgrado o por su práctica, en la didáctica de esa disciplina". (Miembro del CFE)

En el plan de magisterio la práctica docente se encuentra integrada junto con la formación didáctica general y constituyen parte del mismo núcleo. El SUNFD la denomina "Unidad didáctica práctica docente" y presenta horas a lo largo de todos los años del plan de estudios incrementando progresivamente su presencia. La carga horaria total es mucho mayor que la observada en los planes de profesorado secundario. En primer año su incidencia es bastante baja y no implica una concurrencia frecuente a las escuelas, además el Acta 90 aclara que estas 40 horas se integran a las materias de Pedagogía, Sociología y Psicología correspondientes al núcleo profesional común. Se trata por lo tanto de un primer acercamiento, de carácter general, a las instituciones educativas.[22] A partir de segundo y tercer año la asistencia a las escuelas es de tres veces por semana y se realiza en las escuelas de práctica

[22] El Acta N.º 9, Res. 18 del 7 de febrero de 2011, establece que la práctica se puede realizar tanto en el nivel inicial (cuarto y quinto año) como en el primario (de primer a sexto año).

designadas específicamente. Las prácticas están supervisadas por el director de la escuela, que es a su vez el profesor que dicta la asignatura Didáctica en el instituto. En cuarto año la carga horaria de práctica implica ir cuatro días a la escuela. En tercer año la práctica puede realizarse en escuelas de contexto crítico, o bien comunes, y el director de estas escuelas es en este caso profesor del Taller de Análisis Pedagógico de la Práctica.

Horas de práctica en la formación del magisterio

Año	Horas/semana	Horas/año
1º	...	40
2º	12	360
3º	12	360
4º	16	480
Total		1.240

Por otra parte, en tercer y cuarto año del plan de magisterio se agregan una serie de talleres de profundización de la práctica con el objetivo de cubrir la ausencia de las didácticas específicas de las asignaturas (Lengua, Matemática, Geografía, Biología, Físico-Química, Historia y Geografía); cada uno, de 30 horas de duración. Esta es la alternativa buscada frente a una de las debilidades del plan. Como señala el informante clave consultado:

> "En magisterio la didáctica es un campo más general, pero las didácticas específicas no están totalmente definidas, no tienen un espacio. Hay problemas por ejemplo con la enseñanza de la lectoescritura, ¿quién se encarga de enseñar a los futuros maestros cómo enseñar a enseñar a leer y escribir? Eso no está resuelto porque no se resuelve en Lengua y se ha intentado dar un espacio a las didácticas específicas en esos talleres de profundización que acompañan a la práctica docente". (Miembro CFE)

La práctica docente en la formación de profesorado de secundaria en primer año corresponde a la materia Observación y Análisis de Instituciones Educativas; en segundo, tercero y cuarto la práctica se realiza en la Unidad Didáctica Práctica Docente de la especialidad que se estudia. Según el tipo de formación, especialidad y año que curse el estudiante y en el cual realiza la práctica, la carga horaria de esta materia/unidad puede ser muy variable. Suponiendo que la asignatura tiene una carga promedio en la escuela secundaria de tres horas cátedra por semana, de 45 minutos, durante 32 semanas por año, implicaría de segundo a tercer año 288 horas cátedra de práctica docente.

En consecuencia, se observa una *carga horaria muy disímil para la práctica entre el plan de magisterio y de profesorado.* Mientras que los maestros tienen un total de 1.240 horas reloj de práctica, los profesores de secundaria apenas llegan a las 300 horas cátedra de práctica (duración de 45 minutos).

Por lo que la idea de plan único de formación docente debería ser puesta en cuestión: cabría preguntarse en qué medida siguen actuando criterios y tradiciones históricas de la formación magisterial y de profesores, y cuánto se ha superado de esa tradición en esta nueva propuesta. Como señaló la entrevistada:

> "En el caso de magisterio es más claro el aporte de los distintos campos disciplinares y cómo todos confluyen en la práctica docente. Es más claro que en el profesorado, donde la construcción es más desde la disciplina, desde la especialidad profesional. El buen profesor es el que sabe la disciplina. Aunque los mismos profesores en su discurso reconocen que no es así, que para enseñar eso no alcanza... pero a pesar de eso, no se ha podido revertir en el plan de estudios de profesorado". (Entrevista a consejera CFE)

Para los profesorados secundarios, la propuesta fue elaborada por una subcomisión integrada exclusivamente por docentes de profesorados secundarios, en la que se propone que el diseño curricular de la Unidad Didáctica Práctica Docente quede integrado por cuatro materias —Introducción a la Didáctica y Didáctica I, II y III—, y que los estudiantes comiencen a realizar prácticas a partir de Didáctica I en segundo año.[23] La Introducción a la Didáctica, de carácter propedéutico en primer año con dos horas de clase, es una novedad y cambio que introduce el SUNFD en los planes de secundaria. En consecuencia se plantea su carácter experimental durante cuatro años, luego de lo cual se procederá a evaluar la innovación para decidir sobre su continuidad o reformulación. Asimismo, se aclara que la introducción de esta nueva materia no afectará las cargas horarias de las demás asignaturas. Por último, se propone reducir la cantidad de estudiantes por grupo a cargo de cada profesor de práctica, para que estos puedan realizar un mayor seguimiento y apoyo más personalizado.

Criterios generales de evaluación

El documento distingue la noción de evaluación con sentido formativo, que conduce a orientar el aprendizaje de la simple certificación y plantea la necesidad de interrelacionar ambos procesos, indispensables para las instituciones. La evaluación estará dirigida a la comprensión de los estudiantes y no solo a la medición. Como problema preexistente se visualiza la fuerte tradición existente en el sistema en cuanto a la importancia otorgada al examen final y la sobrevaloración de los resultados, por encima de los procesos. En consecuencia, se trata de abrirse y formular nuevas formas de evaluar, entre las que se mencionan: los trabajos monográficos y la defensa

---

[23] Estas cuatro materias didácticas figuran en las mallas curriculares de todas las especialidades de los profesorados secundarios. La didáctica forma parte del núcleo específico; concepción diferente a la que se sustenta en magisterio, donde la práctica constituye una unidad/campo en sí misma y está referida a la didáctica general.

de proyectos, las carpetas o bitácoras, los informes de investigación, los trabajos de campo y prácticos, las fichas bibliográficas, las recensiones, etc.

Se debe evaluar todo el proceso de aprendizaje del estudiante, su comprensión crítica de la realidad y su posibilidad de obrar, de intervenir sobre ella para lo que se requiere evaluar la capacidad de transferir conocimientos, reflexionar, solucionar problemas. Es importante que los instrumentos y las formas de evaluar sean coherentes con las formas de trabajo que se desarrollan en el aula. La evaluación no debe convertirse en "un filtro", por el contrario debería integrar las miradas del docente, de la autoevaluación y de la coevaluación de los estudiantes.

La normativa y el reglamento de evaluación que forma parte del documento establecen diferentes modalidades para evaluar asignaturas, seminarios o talleres, ya que cada uno persigue distintos objetivos formativos. La escala de calificaciones es de 1 a 12 y los seminarios y talleres se aprueban con un mínimo de 6 puntos. El seminario se aprueba con un trabajo final y los talleres, con una producción individual o en grupos de no más de tres estudiantes. Todas las asignaturas —excepto Didáctica Práctica Docente— pueden ser promocionadas sin examen final si se aprueban con un promedio de 9 o más puntos y con notas parciales no inferiores a 6.

La Unidad Didáctica Práctica Docente de segundo y tercer año constará de una evaluación con una instancia presencial teórica y otra práctica. Se aprueba con 9 puntos sobre un total de 12 y resulta del promedio de las calificaciones asignadas por el maestro adscriptor (a cargo del grado o curso); el maestro director (director de la escuela de práctica y a su vez profesor de la práctica); y de las calificaciones parciales obtenidas en la planificación, defensa oral y desarrollo de una jornada de clase completa frente a un tribunal designado por la dirección del instituto. Si el promedio alcanzado es entre 6 y 8, debe rendir un examen final (se aprueba con 6) de características similares a la prueba parcial anterior; si obtiene menos de 6 puntos, debe recursar la práctica. Además se rinde examen de la materia Análisis Pedagógico de la Práctica una vez aprobadas todas las asignaturas del plan. Este examen consiste en la defensa ante tribunal de un trabajo académico que ha sido orientado por el profesor de la asignatura más un tutor elegido por el estudiante y que integra los aportes teóricos de la formación en la resolución de un "problema de la profesión docente". Se trata de un ensayo de carácter teórico, una "reflexión teórica a partir de la realidad de la práctica, que apunta al análisis de los problemas pedagógicos relacionados con la práctica".[24]

Perfil del egresado

El documento señala los procesos de globalización que han profundizado la fragmentación social y cultural así como el aumento de la pobreza. Frente

[24] Acta No. 9 Res. 2 del 22 de marzo de 2012

a esto se ha producido una pérdida en los valores colectivos y un alza del sujeto individualista y competitivo. La educación perdió también su capacidad de integrar y cohesionar a la sociedad, y la imagen social del maestro se desprestigió. "Sin embargo, no se duda de que los docentes constituyen uno de los factores claves en la determinación de la calidad de la educación y, por lo tanto, la formación de las nuevas generaciones y las posibilidades de desarrollo de la sociedad" (SUNFD, pp. 19-20).

Para ello, la propuesta curricular de la FD debe redefinir el rol desde una doble perspectiva: profesional y personal, los docentes deben ser capaces de actuar en los diversos contextos educativos que les toquen. En consecuencia, habrá que producir algunas rupturas entre esta nueva propuesta del plan y "los esquemas que mantienen anclada la formación a una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados" (SUNFD, p. 20). Desde estos principios, el perfil del egresado se define en torno a tres dimensiones: socioprofesional, académica y ética (ver tabla).

Dimensiones del perfil de egresado

a) Socioprofesional	b) Académica	c) Ética
- Conocedor de la realidad socioeconómica y cultural del país. Observador atento del contexto y de las relaciones educación-sociedad - Comprometido con los estudiantes - Educador del sujeto histórico, concientización de los educandos - Educadores protagonistas: discuten, elaboran, contribuyen a definir los fundamentos del SE - Trabajador intelectual comprometido - Praxis Trabajo no reducido al aula - Elabora e implementa colectivamente las políticas educativas	- Formación sólida en Ciencias de la Educación articulada con la Disciplinaria y la Formación en la Didáctica Práctica Docente. - Lectura crítica de la realidad educativa - Epistemología de las disciplinas - Formación permanente - Análisis de las prácticas	- Sujetos autónomos, capaces de deliberar, decidir, actuar - Con compromiso político-social - Solidarios

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, las capacidades y los rasgos que se adscriben en la dimensión socioprofesional son más extensos, se encuentran más desarrollados que los que se definen para la dimensión académica y ética de la formación docente. Por otra parte, varios de los conceptos mencionados dejan entrever los principios de la pedagogía de Paulo Freire, en cuanto a la idea de la educación como praxis y acción transformadora, concientizadora y liberadora, situada y comprometida socialmente. Un docente que actúe como intelectual crítico y transformativo, retomando las nociones de Giroux sobre el trabajo docente.

No obstante, el menor desarrollo de lo que el documento denomina en términos de la "dimensión académica" del perfil del egresado puede constituirse en un problema en términos del fortalecimiento pedagógico de la formación docente y de la tarea clave para la que se está formando, la enseñanza. Sería necesario precisar en esta dimensión —así como se hace en la anterior— cuáles son los rasgos y las capacidades académicas que se adscriben al docente, es decir, qué debe ser capaz de hacer un egresado en términos de conducir, organizar y planificar situaciones de enseñanza, ayudar a que otros aprendan, etc.

Condiciones para el desarrollo e implementación del currículo

El SUNFD retoma parte de las actas de las conclusiones vertidas por las diferentes comisiones que trabajaron en torno a la elaboración de la propuesta. En varias de estas se recogen recomendaciones referidas a las condiciones de desarrollo del currículo y de trabajo de los formadores. Por ejemplo, la necesidad de democratizar el funcionamiento de las instituciones basándose en los principios de autonomía, cogobierno, transformando los procedimientos administrativos y construyendo formas de carácter universitario, lo cual también constituye un aprendizaje para las instituciones. Por otra parte, se visualiza la exigencia del desarrollo profesional permanente del cuerpo docente y la ampliación de sus funciones hacia las tareas no solo de docencia, sino también de investigación y extensión. Esto demandará además que los formadores dispongan en los institutos de una mayor dedicación horaria. Algunas comisiones sugieren "sustituir el sistema de nombramientos de horas de clase por el de cargos". En cuyo caso deberá revisarse y adecuarse la normativa y el régimen de contratación actuales.

Creación de departamentos académicos

Los departamentos son "espacios académicos articulados dentro de una estructura de carácter terciaria *con fines de docencia, investigación y extensión específicos de la formación docente", dentro de los lineamientos* constituyen un paso importante para lograr una institucionalidad de carácter universitario. El presupuesto de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente para el período 2005-2009 incluyó la creación de departamentos académicos, dado que esta forma de organización podría facilitar el tránsito hacia el nuevo modelo de formación y organización institucional, ya que el diagnóstico indicaba que

- la estructura organizacional y legal de las instituciones de formación docente no se correspondía con una formación de nivel superior. Sus estructuras no condicen con los fines de desarrollo académico y de investigación de las instituciones de nivel superior;
- es imprescindible que en la enseñanza de nivel superior el docente tenga espacios rentados más allá de las horas de docencia directa, que

permitan su desarrollo profesional, la profundización en su área de conocimiento y la generación de espacios de trabajo colaborativos.

Los fundamentos para la creación de departamentos entienden que estos permitirán un apoyo más orgánico y estructurado a los estudiantes, así como el progresivo trabajo conjunto de docentes y estudiantes en tareas de producción e investigación. El departamento permitirá la investigación, el análisis y la divulgación del conocimiento sin descuidar el hecho de que se trata de un conocimiento a enseñar y por lo tanto habrá un énfasis importante en la didáctica específica. Los departamentos priorizarán la investigación en docencia con la finalidad de mejorar la calidad de enseñanza de todo el sistema educativo. Por otra parte, se espera que se constituyan en un referente para el debate e intercambio de las salas docentes y que den coherencia interna a la acción docente. Los departamentos avanzarán en la descentralización y promoción de la autoevaluación y promoverán la participación de los estudiantes en las actividades que se realicen.

Entre las funciones del *Departamento Docente* se encuentra el análisis y la mejora de los planes y programas de su campo, los llamados a concursos y aspiraciones, la evaluación de méritos y pruebas de los aspirantes, la selección de la bibliografía de los cursos correspondientes a su campo disciplinar, la asistencia a los estudiantes en su proceso formativo a través de tutorías u otras acciones, la organización y difusión de encuentros académicos.

Al *Departamento de Investigación* le corresponde la producción de nuevo conocimiento y difusión de trabajos que constituyan un aporte valioso para la formación continua y la mejora de las prácticas docentes. Deberá priorizar la investigación en el área de la docencia, más que la formación en investigación de los estudiantes o la investigación de carácter disciplinar. Se plantea a futuro la creación de un centro de publicaciones y el desarrollo de proyectos concursables. Como condición para el avance de estas actividades se menciona la necesidad de que se destinen espacios para la formación de los profesores como investigadores educativos a través de posgrados.

Por último, al *Departamento de Extensión* le competen las actividades de interacción y transformación con la comunidad que retroalimenten mutuamente al instituto y a la comunidad en proyectos específicos de un campo o de carácter interdisciplinario. Se destaca en este caso la necesidad de apoyar a los nuevos docentes en su proceso de inserción profesional y las misiones sociopedagógicas.

Los departamentos académicos que se creen tendrán a su cargo los vínculos interinstitucionales e interdepartamentales. Para ello podrán proponer la firma de convenios y acuerdos con otras instituciones nacionales e internacionales. En un mismo departamento académico se integrarán los docentes de profesorado, magisterio y profesores técnicos, de todas las

modalidades y planes vigentes, según el campo académico que corresponda con independencia de la carrera, plan y/o modalidad en que se desempeñe.

Cada departamento nacional[25] se dividirá en un máximo de seis *departamentos regionales* para aglutinar a los formadores de su región, consolidar el nivel zonal de la gestión y actuar a su vez como referentes para el desarrollo profesional de los docentes de los distintos subsistemas y niveles. Se creará un cargo de coordinador nacional por departamento que dependerá de la DFPD (actualmente del CFE) equivalente a 40 horas semanales mensuales de docencia directa; deberá ser cubierto por concurso mediante la presentación de un proyecto para su futura gestión. Dicha coordinación será evaluada anualmente y podrá ser renovada hasta un máximo de cinco años. Además, cada departamento zonal tendrá un coordinador que contará para ejercer dicha función con 15 horas adicionales a sus horas docentes, estos coordinadores serán elegidos por sus pares.

Para el funcionamiento de los departamentos académicos con la implementación del SUNFD se asignaron horas de sala docente a aquellos profesores de institutos a cargo de asignaturas anuales y/o semestrales que no las tenían. Estas horas se pagarán como las de docencia directa, siguiendo el siguiente esquema de asignación:

Horas de docencia directa	Horas asignadas de departamento
Hasta 12 horas	6 horas[26]
Más de 12 horas	3 horas + 1/3 de las horas de docencia directa

Para avanzar en el funcionamiento de los departamentos de docencia, investigación y extensión, se propone pasar en un breve plazo del sistema de asignación de horas a un nuevo sistema de nombramiento por cargos docentes.

Respecto de los mecanismos de *seguimiento y evaluación del plan,* el documento si bien lo incluye como ítem es muy escueto al precisar los alcances, procedimientos, órganos o periodicidad, solo establece que "la DFPD realizará un seguimiento y evaluación del nuevo plan a efectos de su posible revisión. Con tal fin se crearan grupos de trabajo que elevarán un informe anual" (SUNFD, p. 116).

---

25 El SUNFD propone la creación de 12 departamentos por campos disciplinares, aunque algunos nuclean a profesores de distintas asignaturas de los planes de la formación docente: Áreas Sociológica, Psicológica, Filosófico-Histórico-Pedagógica, Mecánica Industrial y Automotriz, Electrónica y Electrotecnia, Informática, Ciencias Biológicas, Matemática, Historia, Filosofía, Geografía, Lenguas Extranjeras. Se dejan a definir en próximas instancias la creación de los departamentos de Físico-Química-Astronomía; Sociología-Derecho; Español-Literatura; Arte y Expresiones; Didáctica y Práctica Docente.

26 Se adjudican por docente, sumando todos los cursos e institutos en que trabaje

1.2. Segundo nivel de concreción curricular: los programas de las asignaturas

Como se ha descripto, el SUNFD incluye principios de carácter general, las cuestiones más concretas operativas se terminan de definir en lo que constituye el segundo nivel de concreción curricular. Este se encuentra constituido por los "programas de asignatura", donde se especifican los enfoques de las unidades curriculares, las metodologías de abordaje, los contenidos y la bibliografía sugerida.

Los programas funcionan con un nivel de prescripción bastante elevado para las instituciones y los propios formadores, ya que constituyen un grado de especificación y concreción mayor que un diseño curricular. Sobre este aspecto la informante clave consultada respondía que

> "los formadores hacen su planificación, algunos puede ser que tomen tal cual al programa, pero hacen su selección o priorización de temáticas según su contexto, eso pasa en todas las asignaturas, el docente hace una jerarquización del programa, pero este es para todo el país. Lo que no puede hacer el docente es "crear su propio programa", dentro del programa oficial puede organizarlo o jerarquizarlo de forma diferente. El profesor hace una adecuación a su grupo, no solo jerarquiza los contenidos, sino que da su enfoque, pero respetando las definiciones del país". (Entrevista con miembro CFE)

A continuación, se encuentra una descripción de la estructura y componentes de algunos programas analizados como casos.

Núcleo de formación profesional común. Asignatura: Pedagogía I (primer año de todos los planes)

Componentes/estructura del programa

- *Consideraciones generales:* incluyen (I) los objetivos, propósitos que persigue la incorporación la materia en la FD; (II) su encuadre en el plan de estudio y área de la formación junto con (III) una serie de consideraciones epistemológicas sobre el campo de la pedagogía y posicionamientos sobre el enfoque de la materia.
- En cuanto a los *objetivos,* se destacan tres finalidades de la materia: el afianzamiento y desarrollo de la autonomía profesional; la conformación de una identidad académica y una cultura integral del Sistema Nacional de Educación a partir de la relación teoría-práctica docente, y la jerarquización de la pedagogía como eje articulador de las ciencias de la educación en la formación del docente como intelectual transformador.
- En relación con la asignatura Pedagogía en el Plan de Formación Docente, se consigna que se trata de un campo en construcción permanente, y se plantea el carácter disciplinar de la asignatura. Este carácter apunta a lograr una formación más sólida, implica el reconocimiento de

problemas y metodologías propias así como una mirada diferente para los problemas abordados por otras disciplinas.

- Los *fundamentos epistemológicos* y el enfoque de la disciplina se desarrollan bajo el título "Campo y fundamento de la pedagogía". Mencionan una serie de consideraciones referidas a la delimitación del objeto de estudio, la relación entre teoría y práctica para lo cual se plantea que la pedagogía "constituye un marco conceptual dinámico desde donde pensar y repensar la educación para proponer alternativas de acción".
- *Contenidos y ejes temáticos:* en este apartado también se incluyen consideraciones epistemológicas referidas al objeto de estudio y otras para la programación de la asignatura. Si bien las "relaciones entre educación y sociedad" constituyen la cuestión central de esta materia, se definen dos ejes temáticos basándose en el criterio de libertad de cátedra y en la necesidad de que cada docente especifique sus contenidos y bibliografía de acuerdo con su contexto y nivel educativo para el que está formando:
  1 "Demarcación del campo pedagógico y especificación de su relación con otros campos". Desarrollo, análisis y conceptualización de las diferentes corrientes pedagógicas y sus principales exponentes, lo cual permitirá abordar las diversas significaciones atribuidas a la complejidad de la educación y de su relación con la sociedad."
  2. Escenarios educativos actuales: se abordan problemáticas pedagógicas, como por ejemplo la convivencia, la paz, los derechos humanos, la salud, el género, la clase social, los medios masivos, las tecnologías de la información y la comunicación, las culturas, las ideologías.

  A su vez, para cada uno de estos ejes se definen contenidos.

- *Evaluación:* solo se menciona que la evaluación será acorde a lo estipulado por el marco normativo de 2008 (SUNFD).
- *Correlatividades:* Pedagogía I es previa a Pedagogía II.
- *Bibliografía de la asignatura:* no obstante afirmar que la bibliografía y las temáticas específicas serán indicadas por cada docente, se consigna un total de 91 títulos, obras de diversos autores, lo que constituye sin duda una propuesta que apuesta a la extensión, más que a la profundidad. Además se recomienda incluir artículos de revistas nacionales y extranjeras; a tal fin se mencionan algunos artículos publicados en dos revistas uruguayas.[27]

---

[27] El programa de Pedagogía I del IFD de Canelones, por tomar un ejemplo de un centro de formación, no coincide con lo que aquí se plantea en cuanto a los ejes de contenidos propuestos. Los objetivos se definen por eje temático, no para toda la asignatura. No se encuentra fundamentación de la propuesta, o consideraciones acerca de la asignatura en el plan. Se avanza en la definición de un trabajo de campo, no se establecen criterios, ni lineamientos para la evaluación. La bibliografía se organiza por eje temático. Hay títulos que no coinciden con los sugeridos en el programa nacional. En este caso se pone en

Núcleo de didáctica y práctica docente. Asignatura: Análisis Pedagógico de la Práctica Docente (cuarto año de plan de formación de maestros de educación primaria)

Componentes/estructura del programa

- *Fundamentación:* describe (I) el sentido de la incorporación de la asignatura en el plan de estudios para la formación magisterial; (II) consideraciones epistemológicas sobre la práctica docente y posicionamientos sobre el enfoque de la asignatura.
- Se destacan cuatro *objetivos:* (I) promover el análisis problematizador de la práctica docente en tanto práctica pedagógica social, política y éticamente situada; (II) propiciar la reinterpretación de las experiencias formativas de los estudiantes en los diferentes escenarios institucionales, enfatizando la vinculación entre teoría y práctica, con el objeto de acceder a nuevas síntesis de dicha relación; (III) favorecer el estudio de los problemas de la práctica docente, desde una reflexión pedagógica, atendiendo a su complejidad y a su multidimensionalidad; (IV) contribuir a la generación de herramientas conceptuales para la construcción de conocimiento sobre la práctica docente en sus cuatro niveles: áulico, institucional, comunitario y social.
- *Metodología:* se propone la problematización de la práctica a partir de un trabajo cooperativo y bajo la modalidad de taller, el análisis de casos emergentes. Con miras al trabajo final que se requiere para acreditar la unidad, se busca fomentar el "desarrollo de una perspectiva investigativa y metodológicamente consistente". Finalmente, se establece que el trabajo se articulará con la dirección escolar y con los docentes de la escuela sede a través de encuentros semanales a desarrollarse en el instituto de formación docente. Se explicita que se utilizarán para ello las horas de departamento adjudicadas.
- *Contenidos y ejes temáticos:* se proponen tres ejes: (I) la práctica docente; (II) la práctica docente y su relación con el saber, y (III) la práctica docente y su relación con la sociedad, la comunidad, la institución y el aula. Para cada uno de ellos se enuncian sucintamente los contenidos y la bibliografía (entre cinco y ocho títulos por eje).
- *Evaluación:* se cita la normativa correspondiente a la evaluación de la asignatura (Resolución N.º 18 de 2011 del CFE), que establece que el examen "se rendirá una vez aprobada la totalidad de las asignaturas del plan y consistirá en la defensa de un trabajo de estructura académica que implique la integración de conocimientos teóricos abordados durante la carrera en la resolución de un problema relacionado con la

---

evidencia la distancia entre la prescripción curricular y el discurso instruccional de los docentes, el nivel de concreción y definición curricular que realizan los profesores. Aunque en otras asignaturas se ha observado lo contrario, es decir, un fuerte apego y alineamiento al programa establecido por ANEP.

profesión docente".[28] La normativa establece que dicho trabajo contará con la orientación del docente de la asignatura y de un profesor-tutor a elección del estudiante según la temática seleccionada.

- *Correlatividades:* la asignatura solo puede rendirse una vez aprobadas todas las unidades curriculares previas.
- *Bibliografía:* además de la sugerida para cada eje temático se indica una bibliografía ampliada que incluye 16 títulos.

Núcleo de formación específica. Asignatura: Fundamentos de la Matemática (primer año del plan de profesorado en Matemática)

Componentes/estructura del programa

El programa se inicia con un encabezado que detalla:

- Año del plan
- Trayecto formativo en el que se ubica la asignatura
- Especialidad: profesorado de Matemática
- Curso: año del plan de estudios en el que se ubica la asignatura
- Nombre de la asignatura
- Formato, modalidad: anual
- Carga horaria de la asignatura
- *Fundamentación:* se incluye de un modo general y breve: (I) el propósito que persigue la incorporación la materia en la FD y (II) su contribución para futuras asignaturas en el plan de estudios; por último, (III) una justificación de la inclusión de los fundamentos de la lógica como contenido transversal de la asignatura.
- Entre los *objetivos* se destaca que los alumnos:
  - Se inicien en la formalización algebraica y se familiaricen con el método axiomático y la demostración rigurosa.
  - Logren usar apropiadamente algunos de los hechos básicos de la teoría de conjuntos y de lógica para la formulación y la demostración de las propiedades más importantes de los sistemas numéricos.
  - Adquieran los conocimientos de este curso que constituyen saberes básicos para cursos posteriores.
  - Desarrollen una actitud reflexiva frente al conocimiento.
  - Logren la comprensión de las estructuras matemáticas fundamentales y los métodos que luego se aplicarán en esta disciplina.
  - Desarrollen hábitos de estudio, que trasciendan su egreso y apuesten a una formación continua. En particular, que desarrollen el gusto por el estudio de la matemática.
  - Desarrollen una actitud de colaboración con sus pares.
- *Metodología:* se enfatiza la importancia de que el docente contextualice el pensamiento filosófico que originó cada concepto, brindando

[28] Resolución del CFE N° 18/2011, citado en el Programa de la asignatura Análisis pedagógico de la práctica docente, disponible en:

referencias históricas que permitan establecer relaciones con contenidos de otras asignaturas del plan que luego se revisarán en el caso de Historia de la Matemática. Se formulan recomendaciones generales para el tratamiento de los ejes de contenido referidas, por ejemplo, a si se debe dedicar más tiempo a un tema en particular o a las relaciones que es deseable establecer entre dos temas.

- *Secuencia de contenidos:* se propone contenidos para ser tratados en forma transversal referidos a los fundamentos de lógica (conectores básicos y tablas de verdad; leyes de lógica; reglas de inferencia; cuantificadores: definiciones y demostraciones). Se estructuran siete unidades o bloques de contenidos: (I) conjuntos, relaciones y funciones, (II) conteo, (III) estructuras algebraicas, (IV) número real, (V) divisibilidad, (VI) número complejo, (VII) polinomios. Cada uno de estos se desagrega en un listado de contenidos.
- *Evaluación:* no se mencionan aspectos referidos a la evaluación de la asignatura.
- *Correlatividades:* no se mencionan.
- *Bibliografía:* se proponen seis títulos en total. Son textos editados entre 1967 y 1997, en el caso del más reciente.[29]

Núcleo de formación específica. Asignatura: Didáctica III (cuarto año del plan de profesorado en Matemática)

Componentes/estructura del programa

El programa se inicia con un encabezado que detalla:

- Año del plan
- Trayecto formativo en el que se ubica la asignatura
- Especialidad: profesorado de Matemática
- Curso: año del plan de estudios en el que se ubica la asignatura
- Nombre de la asignatura
- Formato, modalidad: anual
- Carga horaria de la asignatura
- *Fundamentación:* se incluye brevemente (I) el propósito que persigue la incorporación de la materia en la FD del nivel secundario y en el plan de estudios; el curso se plantea como un espacio de síntesis de los "principios que sustentan la formación docente para la enseñanza media", es decir, la formación en las Ciencias de la Educación, en Matemática y en Didáctica-Práctica Docente de la Matemática; (II) la contribución de los contenidos de la asignatura para abordar la práctica de manera cada vez más profesional y reflexiva; (III) un reconocimiento

[29] En el documento Programas de Matemática (Plan 2008), descargado de la página del Instituto de Profesores Artigas, se advierte que es idéntico al formulado por ANEP y aquí analizado, sin que los profesores a cargo de la asignatura hayan realizado mediación, adaptación o jerarquización alguna.

de la tarea de enseñanza como lo propio de la docencia y, por lo tanto, como contribución central de la asignatura.

- *Objetivos:* generar espacios que permitan a los estudiantes:
  - Tomar conciencia de que el proceso de formación de un profesor se realiza durante toda la vida.
  - Reconocer el papel de la didáctica de la matemática en su formación profesional.
  - Crecer en la apertura hacia la crítica de los otros y en la autorreflexión y la autocrítica, para favorecer su superación como profesionales.
  - Internalizar fundamentos de la ética profesional con su aplicación desde la práctica docente.
  - Identificar los elementos integrantes de las distintas corrientes de la didáctica de la matemática y los principales teóricos de la didáctica actual.
  - Adquirir en forma paulatina y constante conocimientos y competencias relativas a la práctica profesional, y basarlos en una sólida fundamentación teórica.
  - Desarrollar una clara conciencia de lo que se espera del profesor de matemática de enseñanza media, inserto en una institución de la cual forma parte.
- *Metodología:* las actividades deben permitir la discusión y reflexión por parte de los alumnos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática y ser coherentes con aquellas que se pretende que los futuros docentes propongan para su práctica, lo cual "contribuirá a la consolidación de la unidad didáctica-práctica". Finalmente, se propone que los estudiantes visiten las clases de sus compañeros de modo de promover instancias de reflexión conjunta.
- *Secuencia de contenidos:* se estructuran cuatro unidades o bloques de contenidos: (I) planificación de la labor docente, (II) recursos didácticos, (III) algunos aspectos de la enseñanza de la geometría, de la aritmética, del álgebra y de la probabilidad, (IV) evaluación. Cada una de estas unidades se desagrega en un listado de contenidos.
- *Evaluación:* no se mencionan aspectos referidos a la evaluación de la asignatura.
- *Correlatividades:* no se mencionan.
- *Bibliografía:* se proponen en total 32 títulos de diversos autores de didáctica de la matemática y de didáctica general; también obras referidas a la historia de la matemática. La mayoría de los títulos datan de la década de 1990.

Núcleo de profundización. Seminario "Higiene y Educación para la Salud" (cuarto año del plan de formación de maestros de educación primaria)

Componentes/estructura del programa

- *Objetivos,* se propone:
  - Construir herramientas conceptuales y metodológicas para realizar intervenciones educativas promocionales, orientadas al desarrollo y crecimiento integral con estilos de vida personales y/o colectivos, responsables y sustentables.
  - Desarrollar dispositivos pedagógicos de educación para la salud, articuladores de las estrategias de promoción, de prevención y de atención primaria, sustentados en la intra e intersectorialidad, para contribuir a la mejora de la calidad de vida con enfoque de derechos y de ejercicio de ciudadanía activa.
- *Fundamentación:* no se explicita nada al respecto.
- *Metodología:* no se realizan consideraciones al respecto.
- *Ejes temáticos:* se proponen cuatro ejes temáticos y cada uno se desagrega en un listado de contenidos. Para el último eje se proponen diversas opciones según "el interés por los propios estudiantes, docentes y diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales, de responsabilidad de intervención en el sector educativo". Los ejes temáticos son: (I) elaboración del diagnóstico socioeducativo-ambiental de un centro educativo: construcción participativa local; (II) evolución del concepto de salud y de la educación para la salud; (III) situación sociosanitaria del Uruguay; (IV) abordaje de temáticas emergentes a elección. Se trata de abordar a partir de un caso específico aspectos vinculados al análisis crítico de conocimientos, actitudes, creencias y prácticas en tomo a una situación-problema definida a mejorar y/o transformar y la metodología y potencialidades de la Educación para la Salud integrada a los procesos educativos, en torno a tres articuladores: 1) cuidado de sí mismo; 2) cuidado de los otros; 3) cuidado del entorno. A modo de ejemplo, se citan los siguientes temas posibles de ser abordados: siniestralidad en el tránsito, accidentes en la escuela, en el hogar; violencia y maltrato; adicciones; alimentación.
- *Evaluación:* se cita la normativa correspondiente al SUNFD, Plan 2008, art. 53.: "El seminario se aprobará con un trabajo final acorde a la modalidad y para la evaluación del mismo será convocado otro docente designado por la dirección en acuerdo con el departamento"; y el art. 60.: "Los seminarios y talleres serán aprobados con una nota mínima de SEIS (6). De obtenerse una calificación inferior se deberá recursar el mismo". Por otra parte, se avanza en la sugerencia de un dispositivo de evaluación —la aplicación de una actividad en promoción de salud en

el grupo de práctica y/o con otros actores de la escuela— y se propone "un intercambio y coevaluación de estas propuestas educativas entre los alumnos del taller".
- *Correlatividades:* no se mencionan.
- *Bibliografía:* se proponen 37 títulos sobre educación para la salud o temas específicos de salud, como SIDA, violencia doméstica, cáncer, entre otros. La mayoría de los títulos se ubica entre 1990 y 2010.

El plan de estudio y los problemas de la formación docente

Las diferencias observadas entre la estructura del plan de magisterio y las especialidades del profesorado de secundaria muestran las *dificultades para constituir un plan único para la formación docente,* organizado por criterios comunes. El SUNFD todavía tiene un camino que recorrer en este sentido para lograr ser un documento integrado que unifique los diversos planes y las tradiciones de la formación docente uruguaya. Como se ha señalado a lo largo de su descripción, existen evidencias para sostener que las diferencias entre formación de magisterio y de profesorado persisten. Algunos ejemplos son: la diversa carga horaria, el peso asignado a la Unidad Didáctica Práctica Docente en cada plan, el enfoque y concepción que se asumen en cada caso respecto de la formación didáctica (general en magisterio versus específica en profesorado), el tratamiento y espacio dado por ejemplo al trabajo con temas y problemáticas socioeducativas contemporáneas a través de talleres y seminarios, entre otras cuestiones.

La formación de magisterio parece dar más cabida a estas últimas cuestiones, por lo que probablemente persista la brecha entre la formación de un docente especialista y centrado en su disciplina y la de un maestro con mayor formación pedagógica, más atento a las características de los contextos y a las maneras de adaptar las estrategias de enseñanza.

Otro aspecto que se destaca en el plan es la *falta de una estructura común, de los mismos campos o núcleos de conocimiento para organizar* todas las carreras y especialidades docentes, y la necesidad de profundizar y especificar más en la definición de los rasgos del egresado vinculados con la dimensión que el documento denomina en términos de "académica". Esto daría mayor visibilidad al tipo de identidad profesional docente que se desea plasmar para el sistema educativo. En este sentido, se observa cierta distancia entre los principios, los fundamentos del plan, su marco general, y la posibilidad de operacionalizarlos, de concretarlos en decisiones técnico-curriculares que viabilicen dichos principios, criterios y fundamentos.

Por otra parte, la estructura de los programas de las asignaturas presenta una selección bibliográfica —a veces extensa— que no responde a una jerarquía o estructura determinada por la materia. En muchos casos la bibliografía es de carácter general, particularmente en las asignaturas del

núcleo profesional común, es decir que podría formar parte de cualquiera de los programas de las asignaturas de ese núcleo, con lo que se diluye el aporte específico de cada disciplina y materia a la formación docente.

Respecto de los énfasis, propósitos y ejes problemáticos que el SUNFD se propone superar —la necesidad de otorgar mayor participación y protagonismo a los actores en los mecanismos de consulta y toma de decisiones, y la construcción de una nueva institucionalidad para la FD ubicándola en el nivel universitario y articulándola con la formación de posgrado—, cabe precisar que el primero ha tenido efectos no deseados, o no planificados, en cuanto al nivel de fragmentación, desarticulación y *escasos criterios comunes que rigen en la construcción de la propuesta curricular del SUNFD* y de los programas de cada asignatura. Se evidencia superposición y reiteración de los mismos temas abordados por las diferentes comisiones de trabajo, falta de jerarquización y de principios comunes que permitan articular y dar coherencia a la propuesta curricular. Ejemplo de ello es la ambigüedad en la definición de los núcleos o áreas que constituyen y estructuran las mallas curriculares en cada plan de estudio.

Por otra parte, el grado ***de*** *prescripción curricular es bastante alto para los trasmisores/formadores.* Si se considera el segundo nivel de concreción curricular constituido por los programas de las asignaturas, donde los docentes no tienen autonomía para definir *su programa*, la autonomía de las instituciones también es reducida ya que no hay espacios curriculares de definición institucional. Al respecto, en la entrevista realizada a un miembro del CFE se afirmaba que "los talleres son fijos en cuanto al contenido programático igual que los seminarios y muchas veces no tienen en realidad esa dinámica. A pesar de denominarse como seminarios, no funcionan de esa manera. El contenido de estos cursos también es definido a nivel central, los centros de formación, las instituciones no toman decisiones al respecto".

También la *prescripción y el grado de enmarcamiento es alto hacia los adquirentes,* los destinatarios de este dispositivo curricular. Los estudiantes no pueden elegir en el plan materias u otros espacios curriculares según intereses u orientaciones que deseen explorar, a excepción de la carrera de Educador Social, que presenta rasgos propios que la distinguen del resto. Tampoco se han previsto instancias de articulación entre núcleos o materias. En el caso de magisterio, debido a la tradición existente, la integración se lograría en la práctica docente, donde convergen las demás asignaturas. Por otra parte, la existencia de talleres de profundización de las didácticas específicas, aunque no estén pensados como espacios de articulación, es probable que pueda de hecho funcionar como espacio de formación emergente para estos campos. En la tradición del profesorado persiste la separación entre formación específica centrada en lo disciplinar y pedagógica, incluso algunos estudiantes no cursan de manera simultánea ambos núcleos de la formación:

> "No se previeron *instancias de articulación* entre los núcleos de la formación específica y común, en la práctica eso no ocurre, a pesar de la simultaneidad que hay, de que deben cursar de manera simultánea el núcleo común y el específico, no siempre sucede. Muchos hacen la formación común y luego, la específica. Pasa en el caso de profesorado, se da sobre todo en la modalidad semipresencial o con los estudiantes de edad más avanzada que tienen otros compromisos. Esa matrícula es abultada en el interior del país, donde hay un número de estudiantes muy importante en esa modalidad, aunque no se corresponde con los egresos. Es decir, se anotan muchos, pero generalmente no terminan, no finalizan sus estudios". (Entrevista a miembro CFE)

No se hallaron indicadores de flexibilidad curricular en el documento analizado, ya que no se incluyen, por ejemplo, espacios de definición institucional, ni optativos para los estudiantes, mediante materias electivas y/o créditos. La excepción la constituye el Plan 2011 de la carrera de Educador Social, que presenta itinerarios diferenciados con materias optativas y otras elegibles que los estudiantes pueden escoger entre la oferta de otras carreras e instituciones una vez que se realicen los acuerdo correspondientes y a través de la orientación de un profesor de la carrera.

Otra problemática detectada es la *ausencia de contenido programático en el caso de los espacios curriculares de Didáctica y Práctica Docente* del plan de maestros primarios (no hay programa elaborado) y en general la falta de orientaciones sobre los enfoques de la formación que permitan reflexionar acerca de los criterios y la pedagogía de la formación docente y repensar los dispositivos de las prácticas. La problemática de los *dispositivos de formación* propiamente dichos no se plantea en el documento curricular. Solo se realizan unas breves consideraciones sobre el tipo de unidades curriculares y espacios formativos (asignaturas, seminarios, talleres, asignaturas teórico-prácticas), y esta referencia se ubica en el apartado referido a los criterios de evaluación de los estudiantes.

El documento no contiene orientaciones respecto del discurso instruccional o las formas de organización de los contenidos. Es decir que no se especifican ejes, bloques, interrogantes o problemas a partir de los cuales organizar o articular las asignaturas. Tampoco se dan sugerencias respecto de los modelos y dispositivos, las experiencias o prácticas formativas que deberán atravesar los estudiantes.

Los problemas referidos a los sujetos y los contextos educativos contemporáneos no tienen un tratamiento específico en los planes de magisterio y profesorado. En el caso de magisterio, se indica que las prácticas de tercer y cuarto año deben realizarse "preferentemente" en escuelas de contexto socioeducativo crítico. En la formación de maestros también hay en el último año un taller de educación rural. La cuestión tiene su abordaje singular, en toda su complejidad y profundidad en la carrera de Educador Social. Pero estos perfiles no se desempeñan en todas las escuelas y en la sociedad

actual todos los docentes y todas las escuelas, sin importar su condición y tipo de población que atiendan, deben poder comprender y enfrentarse a los desafíos que implica el abordaje de estas cuestiones.

2. La formación docente continua

2.1. Normativa que regula la FDC en Uruguay

La normativa sobre la organización de la formación docente continua en Uruguay se encuentra en los siguientes documentos y reglamentos:

- Artículo 32 de la Ley General de Educación N.° 18437: establece que los cursos de posgrado pueden ser de tres tipos (especialización, diplomaturas, maestría o doctorado).
- Acta N.º 31, Res. 22 de ANEP, 19 de mayo de 2009: aprueba el Reglamento para los Diplomas, Especializaciones y las Maestrías dependientes del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.
- Convenio entre la Universidad de la República y la ANEP del 29 de julio de 2009 para el desarrollo conjunto de programas de formación de posgrado.

El Acta N.° 30 (Res. Del 25 de mayo de 2005) constituye uno de los antecedentes vinculados con la política de formación continua de la actual gestión educativa uruguaya.[30] En ella se retoman algunas problemáticas ya identificadas, entre estas: la existencia de un sistema de formación terciaria bajo órbitas administrativas y jerarquías diferentes y los distintos niveles de la formación entre los cuales se reconocen la capacitación, la formación de grado y el perfeccionamiento. En consecuencia se plantea, por una parte, la integración de todo el sistema de formación docente terciaria bajo una misma administración, para lo cual posteriormente se creará el Consejo de Formación en Educación. Por otra parte, en relación con la formación continua, se manifiesta que el acceso a los estudios de posgrado es "una antigua aspiración tanto de los maestros como de los profesores titulados de enseñanza media, manifestada reiteradamente por sus respectivas asambleas técnico-docentes, igual que por los gremios".

---

[30] Entre 1996 y 2000, la Secretaría de Capacitación, Perfeccionamiento Docente y el Centro de Capacitación Docente (actual IPES) —bajo la órbita del CODICEN— asumieron las políticas y funciones de capacitación y perfeccionamiento, hasta que en 1990 se creó el Área de Formación y Perfeccionamiento Docente. Con anterioridad, dichas actividades estuvieron a cargo del Instituto Normal de Montevideo y del Instituto de Profesorado Artigas, a los que en 1999 se sumó el Instituto Normal Experimental de la Costa. El Acta 30, Res. 25 de 2005 cambia la denominación de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente por la de Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores.

En este marco, el Acta N.° 30/2005 considera que la ANEP "debe brindar a sus docentes titulados la posibilidad de acceder a estudios de posgrado, en beneficio de la creación de un cuerpo académico de alto nivel, y de los educandos a su cargo". Además *esta política se fundamenta en la incorporación del país al Mercosur y sus acuerdos educativos sobre las equivalencias de títulos profesionales* (punto 3 del considerando XI). En este marco se "vuelve imperioso establecer un universo de opciones académicas que contemple estudios de posgrado y estimule —por esta vía— la igualdad de oportunidades de formación y también laborales para los egresados de los centros de Formación de la ANEP".

El SUNFD, si bien está destinado principalmente a la formación inicial, dedica el capítulo VIII al "Perfeccionamiento y los estudios superiores". Allí se plantea que el país necesita una planificación de posgrados novedosa que atienda a las necesidades del sistema educativo, pero también, de los perfiles docentes en servicio y a las propuestas de los colectivos docentes, sin descuidar la calidad académica de las propuestas. Se considera a la formación permanente y de posgrado como un "derecho que el Estado debe garantizar", y de manera concomitante, un compromiso que los docentes deben asumir. El documento solicita que se avance en la generación de una nueva normativa que habilite a la ANEP a expedir títulos de cuarto nivel, es decir, de posgrado (actualmente solo competencia de las universidades). Los *tres niveles o tipos de estudios de posgrado* que se establecen, cada uno de mayor duración, son:

- La especialización y/o diploma en Educación
- La maestrías en Educación
- El doctorado en Educación

Además se proponen las siguientes *"modalidades" de formación permanente para los docentes* de ANEP:

- Los cursos de actualización
- Los cursos de perfeccionamiento
- Las jornadas académicas

Las diferencias entre una y otra modalidad de formación permanente radican en el carácter de la evaluación que deben cumplimentar los participantes de estas actividades y en la acreditación que se otorga. Los *cursos de actualización* están destinados a actualizar en un campo de saber disciplinar o de la realidad educativa, como por ejemplo las nuevas tecnologías de la comunicación. En este caso se "entiende necesaria la evaluación", es decir que este puede o no ser un requisito para su certificación. Por su parte, *los cursos de perfeccionamiento* también tienen el mismo objetivo: profundizar en un campo de saber disciplinar, de la realidad educativa o en temas

emergentes y coyunturales, pero sí es requisito que los participantes sean evaluados para obtener el certificado. Las jornadas, congresos, talleres, etc., no requieren evaluación.

Reglamento para los diplomas, especializaciones y las maestrías

Este reglamento de 2009[31] rige los programas de posgrado del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de ANEP, actualmente Consejo de Formación en Educación (CFE). En primer lugar, el reglamento define como carreras de posgrado a aquellas que expiden títulos o diplomas de nivel cuaternario (art. 1). Los programas de este nivel están dirigidos "a la formación académica de los docentes y su perfeccionamiento para el desempeño de funciones profesionales, con énfasis en la producción de conocimiento original en los respectivos campos del saber" (art. 2). En segundo lugar, establece los requisitos para *ingresar* a las carreras de posgrado: poseer título de grado expedido o convalidado por la ANEP o la UdelaR (art. 1); aunque cada programa podrá precisar su propio proceso de selección de los candidatos (art. 3).

En tercero término, se refiere a la *organización de los programas, que adoptará* la forma de ciclos de formación sucesivos (art. 2), cada uno de los cuales debe ser aprobado cumplimentando cierta cantidad de créditos y aprobación del trabajo de proyecto final, tesina o tesis según corresponda a cada programa. Cada crédito equivale a 15 horas de trabajo estudiantil, tanto presenciales como de trabajo asistido o independiente. El menor o primer nivel de estudios de posgrado es el de los *diplomas y/o especialización,* que deben reunir como mínimo 60 créditos (900 horas); luego, sigue el de *maestría,* con un mínimo de 100 créditos (1.500 horas).

En cuanto a la *extensión en años de las carreras,* la normativa establece un máximo de tres para completar el cursado de las diplomaturas o especializaciones, incluyendo la elaboración de la tesis, y de cinco años para las maestrías (arts. 4° y 5°). Existe la posibilidad de acreditar cursos obligatorios u optativos aprobados/realizados en otros posgrados de la ANEP o instituciones uruguayas o del extranjero. En estos casos, podrán certificarse hasta un máximo de 15 créditos para las especializaciones y 25 para las maestrías (art. 6).

El reglamento también fija otras cuestiones tales como el porcentaje de asistencia de las actividades presenciales (80% de las horas lectivas previstas), el régimen de evaluación,[32] las competencias del Comité Académico

---

31 Acta N.º 31, Res. 22 de ANEP, 19 de mayo de 2009.

32 Se crea para las calificaciones una escala del 1 al 5 y se aprueba con un mínimo de 3 puntos; se establecen criterios de evaluación de los trabajos finales: información manejada, pertinencia y consistencia del enfoque respecto al tema planteado; nivel de reflexión (individual y grupal), capacidad crítica y argumentativa, presentación (estructura del trabajo, coherencia, citas bibliográficas, etc.) y originalidad; además, se fija un máximo de tres integrantes para los trabajos grupales; finalmente, se fijan tres instancias para la

(aprobar los programas de las carreras, cursos, seminarios y talleres, los pedidos de equivalencia, los directores de tesis, entre las más destacadas), las funciones del coordinador académico de las carreras de posgrado y las de los directores de tesis.

Convenio entre ANEP y UdelaR

Un segundo documento vinculado con la oferta de formación continua para los docentes es el convenio firmado en 2009 entre la Universidad de la República y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Su propósito es que ambas partes acuerden, elaboren y ejecuten "programas y proyectos de cooperación en materia de formación y titulación de posgrados" (art. 1), y organicen conjuntamente "cursos de posgrados (diplomas, especializaciones, maestrías o doctorados) dirigidos a docentes titulados del Sistema Nacional de Educación Pública" (art. 4). Los títulos del cuarto nivel de los cursos y programas de posgrado a los que dé lugar este convenio de cooperación serán expedidos por la UdelaR (art. 5); ANEP no tiene competencia al respecto, aunque es una de las demandas de los actores y se encuentra entre los puntos del documento curricular analizado (SUNFD).

2.2. Instituciones oferentes

Las instituciones con oferta de formación docente continua se corresponden tanto con el sector privado como con el público. La presencia de centros privados es mayor y de más larga data que la existente en relación con la formación inicial, que está casi exclusivamente concentrada en el sistema público.

La oferta de formación continua, cursos de actualización, especializaciones y posgrados se canaliza en el caso de los docentes que trabajan en el sector público a través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto (IPES), en convenio con la UdelaR o a través de acciones propias y de programas específicos que desarrollan otras dependencias, consejos y organismos de la ANEP. Además, una serie de instituciones privadas de diferente carácter también ofrecen cursos y programas de posgrado, entre estos se encuentran:

- La Universidad Católica del Uruguay
- La Universidad de Montevideo
- La Universidad ORT Uruguay
- El Instituto Universitario CEDIIAP

Los datos del Censo de Docentes 2007 muestran avances importantes respecto de la titulación del profesorado de secundaria (el cual históricamente

presentación de los trabajos de evaluación final (en un plazo máximo de un año a partir de la finalización del curso), en febrero, abril, julio y diciembre (art. 10 a 13).

tenía una situación crítica y deficitaria en el interior del país) y un alto grado de cobertura de los cursos de capacitación. La tasa de titulación de los profesores de secundaria se duplicó respecto de la del censo anterior, y se ubica en el momento del censo 2007 en el 59%, aunque persiste una cuarta parte (el 23,5%) que ejerce con estudios de profesorado incompletos y resta un 17,5% que no posee formación específica para el ejercicio de la profesión en dicho nivel.[33] Dentro de este grupo hay por ejemplo maestros primarios que tienen horas de clase en los liceos y profesores con otro tipo de formación terciaria no docente, o sin ninguna formación superior. Otro dato de importancia es que la mitad de los profesores secundarios (el 51,7%) posee estudios terciarios incompletos, lo que indica problemas en la culminación, tasa de terminalidad o egreso de los centros de formación y la consecuente necesidad de compensar esta situación a través de políticas activas de formación y desarrollo profesional en servicio.

En el nivel primario, por el contrario, se registra la tasa más alta de titulación específica: todos los docentes poseen título habilitante, pues este constituye un requisito para el ejercicio de la tarea e ingreso a la carrera docente magisterial.

La asistencia a cursos de capacitación —con y sin evaluación— también fue relevada en el último censo 2007, que —cabe aclarar— comprende solo a los docentes de ANEP, del sistema de educación pública. Considerando todos los subsistemas o niveles educativos, los datos muestran que el 85% realizó cursos sin evaluación y la proporción desciende al 55% en el caso de cursos evaluados (de actualización). El grupo de docentes del subsistema que más participación tuvo en el perfeccionamiento es el correspondiente a los formadores, es decir, a los profesores de los centros e institutos de formación docente, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Docentes de ANEP por subsistema que asistieron a cursos de capacitación
Año 2007, en porcentajes

Tipo de curso	CEP (primaria)	CES (secundaria)	CETP (técnico-profesional)	DFPD (Dir. de formación y perfeccionamiento docente)	**Total**
Con evaluación	80,7	88,5	84,6	95,6	84,9
Sin evaluación	56,7	49,2	54,2	87,8	54,9

Fuente: ANEP, Censo Nacional Docente 2007

[33] Fuente: Censo Nacional Docente 2007. ANEP, Gráfico IV.1, pp. 118.

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto (IPES)

Gran parte de la formación continua se organiza a través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto (IPES), cuya sede se encuentra en Montevideo. Este centro fue creado en 1996 con el propósito de capacitar a los docentes en el marco de la reforma educativa y curricular emprendida en el país en la década de 1990. Posteriormente, en 2007 cambió de nombre y sus propuestas se renovaron para abarcar además de los cursos de perfeccionamiento, a la formación de posgrado y dar lugar a las actividades de investigación. El IPES presta además servicios de biblioteca y documentación pedagógica, es miembro de redes como CLACSO y de la Red Estrado.

La oferta del instituto consiste en cursos de educación permanente y actualización y carreras de posgrados destinados a los docentes, directores y supervisores de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Como se ha mencionado, la formación y titulación de posgrados se realiza a través del convenio firmado entre la ANEP y la UdelaR; a tal efecto, el IPES ejecuta acciones de cooperación con la universidad.

La oferta de cursos del IPES

Los cursos deben contar con la homologación del CFE, a tal fin se sigue un protocolo para su aprobación.[34] Dicho protocolo establece que los trabajos entregados pueden tener dos fallos posibles (aprobado o a reformular), que los tribunales deben realizar sugerencias para quienes deban reformular sus trabajos y establecer un nuevo plazo de entrega. En la segunda instancia, en caso de tener que reelaborar su trabajo y ser nuevamente evaluado, el cursante podrá ser "aprobado o no aprobado". Los resultados son luego elevados al CFE para su homologación, publicación en la web y certificación posterior.

Según la información relevada en el momento de su captura en el sitio web del instituto, la oferta para el año 2013 constaba de 20 cursos,[35] la mayoría de dictado semipresencial. Sus *temáticas* eran diversas: educación sexual, violencia doméstica, formación de roles específicos (supervisores, directores, asistentes pedagógico personal para el trastorno autista), discapacidad intelectual, educación ambiental, derechos humanos, entre otras (ver tabla). A estas 20 propuestas se agrega una oferta de cursos de informática para los docentes de todos los niveles educativos (de todos los consejos: CFE, CETP, CES y CEIP). Y el curso de ascenso para aspirantes a directores de enseñanza media para los centros del CES y el CETP.

---

34 Disponible en línea: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2013/protocolo.pdf>.

35 La oferta de cursos se renueva periódicamente, por lo que su captura es difícil y corresponde a los momentos de consulta y relevamiento de información realizados durante el período de esta consultoría entre los meses de junio y julio de 2013.

Nombre	Destinatarios	Duración	Modalidad - rasgos de la propuesta formativa
1. Curso introductorio: Áreas Protegidas y Tecnologías Educativas, e-learning	40 docentes de los institutos de formación docente (fundamentalmente que dicten Geografía, Biología y/o Ciencias Naturales en la Carrera Magisterial)	El curso tiene una duración de 16 semanas y una acreditación de 150 horas	Virtual - a través de la plataforma Moodle del IPES. Promueve la integración de la tecnología en las prácticas del aula. Se utilizan los foros como principal herramienta para la discusión sobre las temáticas planteadas. Incluye actividades individuales y grupales.
2. Curso de Perfeccionamiento para maestros de Educación Inicial	Maestros de Educación Inicial	200 horas más horas del Módulo de Práctica docente en jardines de infantes: para maestros de educación común y especial (144 horas); para maestros plan 92 y reformulado (72 horas)	Semipresencial No se menciona la metodología, ni dispositivos específicos de formación. Incluye un módulo de práctica docente
3. Curso Violencia Doméstica y DDHH	Docentes y técnicos interesados en la temática considerando especialmente prioritaria la participación de referentes del proceso de implementación del protocolo para Enseñanza Media: "Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes": Referentes de la Implementación 2012 y del Programa Tránsito Educativo, Docentes y/o Técnicos que estén trabajando en Primaria, Secundaria o UTU.	30 horas.	Presencial No se menciona la metodología, ni dispositivos específicos de formación. Estipula que el trabajo final consistirá en una elaboración a partir de "problemas de la realidad educativa".

Nombre	Destinatarios	Duración	Modalidad - rasgos de la propuesta formativa
4. Módulos de Formación en Educación y Derechos Humanos	Docentes en ejercicio de todo el sistema ANEP	Cada Módulo: 15 horas presenciales	Trayecto de Formación articulado: el curso consta de ocho módulos independientes que pueden realizarse todos o seleccionar algunos. Cada uno comprende cuatro sesiones teórico-temáticas y un taller de desarrollo de estrategias y materiales de intervención educativa en aula o centro
5. Curso de formación para Directores del CES en ejercicio	Directores y subdirectores en ejercicio de liceos (CES) 150 cupos en Montevideo y 50 en Salto	36 horas presenciales y el 40 a distancia	Semipresencial El propósito del curso es integrar aportes teóricos y espacios de reflexión y construcción de prácticas innovadoras como sustento de la gestión. Para el trabajo final se espera que los directores escriban desde el análisis de su práctica los principales problemas de su centro y consensuen un proyecto con la comunidad educativa para superarlos
6. Curso de Inspectores del Consejo de Educación Inicial y Primaria	Inspectores del Consejo de Educación Inicial y Primaria	Carga horaria de 164 horas: 64 horas presenciales, 60 horas en modalidad virtual y 40 horas de elaboración de evaluación.	Semipresencial No se menciona la metodología, ni dispositivos específicos de formación. Como objetivo se propone: potenciar la capacidad reflexiva crítica sobre la supervisión.

Nombre	Destinatarios	Duración	Modalidad - rasgos de la propuesta formativa
7. Áreas Protegidas, Educación en Uruguay	Destinado a inspectores de inicial, primaria, secundaria y CEIP, CES y UTU.	(15 horas reloj) 3 encuentros de 5 horas cada uno	Presencial No menciona dispositivos específicos de formación. Considera que "la formación docente en materia de educación ambiental debe integrar los mismos principios que la intervención educativa en ese ámbito, considerando diversos enfoques: experiencial, crítico, práctico, interdisciplinario, colaborativo y participativo"
8. Conducta, comportamiento y los trastornos del espectro autista	Docentes de inicial, primaria, secundaria y técnico-profesional Sede Montevideo y salto	El curso de un total de 128 horas (96 horas presenciales y 32 horas a distancia)	Semipresencial Se alternan las exposiciones con talleres vivenciales. De manera virtual, a distancia, se proponen lecturas obligatorias, con guías de trabajo.
9. Curso de consolidación y potenciación del Programa Escuelas Disfrutables (PED)	80 integrantes del PED, programa dirigido a escuelas primarias y de nivel inicial del todo el país con problemas de convivencia que afectan el aprendizaje.	El Curso constará de un total de 200 horas: 96 horas presenciales y 104 horas no presenciales.	Semipresencial. Se incluyen exposiciones teóricas, talleres y problematización de la práctica.
10.Curso de Perfeccionamiento en discapacidad intelectual para docentes del CEIP	Docentes de inicial, primaria	Sin información	Semipresencial
11. Abordaje de problemas de desarrollo en situación de vulnerabilidad Proyecto de vida y construcción de identidad. Por Convenio ANEP - INAU	Docentes de todos los niveles de ANEP. Educadores y docentes del INAU (Instituto del Niño y el Adolescente) de Hogares, clubes de niños, otros de las regiones no contempladas durante los años 2011 y 2012.	El curso de un total de 120 horas (80 horas presenciales y 40 horas a distancia)	Semipresencial La actividad presencial, alternan exposiciones con talleres vivenciales. La actividad a distancia comprende lecturas con guía de trabajo en modalidad virtual.

Nombre	Destinatarios	Duración	Modalidad - rasgos de la propuesta formativa
12. Curso de Formación para Asistente Pedagógico Personal de alumnos con "trastornos de espectro autista" (TEA)	Maestros, profesores, educadores sociales y estudiantes (de Formación Docente y áreas de la Salud) Psicólogos y Psicopedagogos que revistan en funciones en la Educación Pública. Egresados universitarios provenientes de Escuela de Tecnología Médica y /o Facultad de Medicina. (UdelaR) que revistan en funciones en la Educación Pública.	Carga horaria: TOTAL 200 horas. Horas presenciales: 120. Horas no presenciales: 60. Visitas Institucionales: 20 horas.	Semipresencial Se propone "promover un análisis reflexivo institucional y áulico de un modelo inclusivo". El objetivo es formar a docentes y estudiantes para el desempeño de este nuevo rol (asistente pedagógico personal).
13. Historia del trabajo de enseñar en Argentina y Uruguay: tradiciones, identidades y debates	No especifica.	45 horas reloj (30 presenciales; 10 de tutoría virtual, 5 de evaluación)	La modalidad de trabajo será de seminario de discusión, con menos peso de la parte expositiva. Los alumnos deberán preparar un texto de la bibliografía obligatoria para presentar en clase, incluyendo preguntas y discusiones de la lectura.
14. Programación y operación de centro de mecanizado CNC	18 Docentes Técnicos de: 3° de EMT Electromecánica; 2° de EMP (Producción y Mantenimiento Industrial), BP de Mecánica General, tecnicaturas en: Mecatrónica; Mantenimiento Mecánico Industrial; Instrumentación y Control; CNC.	32 horas presenciales: 10 teóricas y 22 prácticas	Se formarán grupos de cuatro integrantes cada uno que harán ejercicios prácticos con situaciones de la fabricación tradicional y su solución frente a la innovación en la manufactura asistida en Centro de Mecanizado. Cada grupo solucionará la tarea en el aula y luego se dará solución correcta en la pizarra *(display)*. Al final de cada ejercicio cada grupo fabricará la pieza.

Nombre	Destinatarios	Duración	Modalidad - rasgos de la propuesta formativa
15. Curso de actualización: La Educación Sexual en el Sistema Educativo	40 docentes de todo el sistema educativo de ANEP (efectivos y/o interinos), egresado en los diez últimos años, de todo el territorio nacional. Los cupos se distribuirán equitativamente entre los subsistemas.	100 horas presenciales y 20 horas de consulta online y elaboración de trabajos	Semipresencial
16. Mecánica Automotriz. Electrónica aplicada al automóvil	Para docentes en ejercicio del CETP (educación técnico profesional) 20 cupos	20 horas presenciales de práctica en Taller - Laboratorio y 20 horas virtuales	Se realizará una evaluación final escrita; para aprobar, el 60% de las respuestas deben ser correctas
17. Bioingeniería	Para docentes de electrónica en ejercicio del CETP 18 cupos	40 horas: 28 horas presenciales y 12 horas no presenciales	Las horas presenciales teóricas se desarrollarán en la sede del IPES y las prácticas en el Hospital Central de las FFAA Depto. de electrónica médica. Se articulará teoría y práctica combinando la clase expositiva con la modalidad de taller; actividades para aplicar las técnicas trabajadas a nivel
18. Curso de Actualización para docentes del CETP de Taller de Mecánica Automotriz: Óleo hidráulica aplicada a maquinaria vial.	20 cupos para docentes del Consejo de Educación Técnica Profesional que sean Docentes de Taller (en ejercicio) de los diversos cursos de Mecánica Automotriz y que acrediten alguna experiencia en mantenimiento o reparación de maquinaria vial.	40 horas: 30 horas presenciales y 10 horas en modalidad virtual.	Se vinculará permanentemente teoría y práctica. La práctica se realizará en grupos para enriquecer los aprendizajes al tener distintos puntos de vista en los temas tratados. Se realizarán contactos con organismos o empresas vinculadas al sector.

Nombre	Destinatarios	Duración	Modalidad - rasgos de la propuesta formativa
19. Curso de Actualización para Docentes de Idioma Español del FPB "Didáctica del Lenguaje Integrado"	Docentes que se desempeñan en el CETP del Plan FPB 30 cupos	40 horas: 30 horas presenciales y 10 horas virtuales	Se trabajará con textos de la temática y los docentes realizarán aportes desde su experiencia. Reflexionarán sobre las lecturas, plantearán propuestas didácticas para trabajar sobre el lenguaje integrado a otros saberes.
20. Curso de actualización de Inglés	Docentes del Área de Inglés del CETP sin formación docente, que se desempeñan en cursos CBT, CBTA, FPB, EMP y EMT. Sedes: Montevideo y Treinta y Tres - 60 cupos	60 horas: 40 horas presenciales y 20 horas a distancia	Al final de la actividad teórica, se realizará una prueba que abarcará los conocimientos impartidos en el curso

Fuente: Elaboración propia.

La clasificación por áreas temáticas muestra que de los veinte cursos que figuran en la tabla, una cantidad similar se reparte entre dos áreas temáticas clave, ocho se corresponden con actualización de conocimientos de las disciplinas de enseñanza y su didáctica (entre estos, hay cuatro cursos específicos para las modalidades técnicas), y otros siete cursos se ubican dentro de lo que constituyen los problemas socioeducativos actuales y temas transversales del curriculum y de actualidad socioeducativa. Luego, en tercer lugar una oferta de entre dos y tres cursos está destinada a temáticas de la educación especial y a la formación de roles específicos del sistema (directores, supervisores).

Los *destinatarios* varían según los temas. Se observa que la mayoría de las propuestas son para docentes de todos los niveles, hay varias ofertas específicas para profesores de escuelas técnicas, del CETP, algunas para los docentes de primaria e inicial, mientras que la otra parte apunta a un público específico, según las disciplinas involucradas en la temática del curso, los roles institucionales, el nivel educativo o programa. Por ejemplo, el curso introductorio Áreas Protegidas y Tecnologías Educativas E-Learning se destina a formadores de los institutos de formación docente que dicten Geografía, Biología y/o Ciencias Naturales en la carrera magisterial. Llama la atención que esta es la única oferta en la que los formadores, docentes del

CFE, se encuentran específicamente convocados. También se observa una baja oferta de cursos específicos destinados a profesores de liceos, del CES.

El curso de Consolidación y Potenciación del Programa Escuelas Disfrutables (PED) es para ochenta integrantes del programa; el curso de Formación para Asistente Pedagógico Personal forma a maestros, profesores, educadores sociales y estudiantes de formación docente y áreas de la salud, psicólogos y psicopedagogos que revisten funciones en la educación pública y egresados universitarios provenientes de Escuela de Tecnología Médica y/o Facultad de Medicina (UdelaR) en funciones en la educación pública; el curso Proyecto de Vida y Construcción de Identidad forma parte de un convenio entre la ANEP y el INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) para formar a los docentes de dicha institución.

Varias de estas propuestas tienen una *duración* de un cuatrimestre, en general abarcan varias semanas. Se trata de cursos que varían entre las 30 y las 120 horas o más, en algunos casos alcanzan las 200 horas. Los cursos semipresenciales alternan horas presenciales y de trabajo a distancia, a través de actividades, guías y lecturas que se indican en la plataforma de e-learning del instituto. Los programas de los cursos están a disposición de los docentes en la página web del IPES con un detalle de la fundamentación de la propuesta, los ejes temáticos, los contenidos y la distribución de la carga horaria por eje. La mayoría prevé formas de evaluación. En la tabla que sigue se sistematiza la oferta actual de cursos del IPES y se señalan algunas características vinculadas con el enfoque y el modelo de formación cuando estos se hallan explicitados en los programas disponibles.

En cuanto a *los modelos y enfoques de la formación y el desarrollo profesional docente continuo, se* identifican algunos programas acordes con las nuevas tendencias, centrados por un lado en la actualización de saberes y conocimientos teóricos, pero por el otro en el análisis y reflexión de las prácticas docentes. En este sentido, por ejemplo, la metodología de uno de los cursos se fundamenta en un dispositivo de trabajo que

> apuesta a la participación activa de los participantes, a partir de sus saberes y del análisis y problematización de sus experiencias singulares en la práctica como técnicos en el ámbito educativo. Se promoverá la apropiación de las temáticas sugeridas, el desarrollo de actitudes y aptitudes personales para la producción de prácticas novedosas y la construcción de herramientas operativas que faciliten el abordaje de la tarea cotidiana (Programa del Curso de Consolidación y Potenciación del Programa Escuelas Disfrutables, p. 5).

Asimismo se plantea un abordaje colectivo de la tarea que supere el aislamiento tradicional del trabajo docente, en coincidencia con los nuevos enfoques del desarrollo profesional que apuestan a la interpelación de un

colectivo profesional docente, más que a un destinatario individual. En este marco, es importante destacar las iniciativas que se desarrollan en el marco de programas específicos, ya que permiten justamente trabajar sobre los equipos institucionales y regionales que participan de dichas iniciativas y proyectos, generando capacidad instalada en las escuelas y centros educativos que luego podrá ser capitalizada para el desarrollo de otras innovaciones. Varios de los cursos mencionan el trabajo en grupos, la reflexión y la utilización de la modalidad de taller, pero no avanzan demasiado en el tipo de actividades que ello implica. Los cursos destinados a directores se proponen la reflexión de la problemática de los centros en los que ejercen el cargo para concluir con la formulación de un proyecto, propuesta de trabajo.

Por el contrario, otros cursos continúan con una modalidad de formación más tradicional centrados en el modelo de la actualización de saberes y técnicas, relación entre teoría y práctica, de aplicación de habilidades. Entre estos se encuentran los dirigidos a la actualización de disciplinas de enseñanza o saberes específicos y los que en general se dictan exclusivamente en modalidad presencial, centrados en las clases y transmisión de conocimiento con menor incidencia sobre las prácticas docentes y su reflexión.

Los cursos de las modalidades técnicas para los docentes del CETP especifican la relación entre teoría y práctica, pero esta no se refiere a la práctica de la enseñanza, sino a la práctica de la manufactura o el saber técnico del oficio mecánico, automotriz, manejo control numérico, etc., que se trate. En estos casos se realizan prácticas en laboratorios y talleres, además de la formación teórica.

En general hay una escasa especificación de la metodología y los dispositivos de formación sobre la base de los cuales se van a desarrollar los cursos que se ofrecen, incluso algunos programas omiten dar información sobre este punto.

La oferta de posgrados y especializaciones del IPES

De los ocho posgrados ofrecidos por el IPES a través del convenio entre ANEP y la Universidad de la República, cinco consisten en diplomas, especializaciones o maestrías destinadas a la formación en didácticas específicas y del nivel primario. Se destaca además una oferta de carácter transversal e interdisciplinaria referida a la Educación Ambiental y otra focalizada en la especialización en nuevas funciones y perfiles para el desarrollo de competencias vinculadas con la gestión de las instituciones educativas. Por último, se encuentra el diploma en Educación y Desarrollo, de carácter general, con el objetivo de proporcionar un espacio de reflexión que amplíe la perspectiva de los docentes sobre su identidad profesional para el desarrollo de políticas y prácticas innovadoras y contextualizadas en el marco de las relaciones entre educación y desarrollo.

	Tipo de posgrado y titulación	Opción maestría
1.	Diploma de especialización en Física	
2.	Diploma de posgrado en Geografía	
3.	Diploma en Didáctica para la Enseñanza Media en Historia, Biología, Geografía, Química, Física y Sociología.	X
4.	Diploma en Educación y Desarrollo	X
5.	Diploma en Matemática (Mención Tecnología o Enseñanza)	
6.	Especialista en Educación Ambiental - Ediciones 2010 / 2011	X
7.	Posgrado en Didáctica para la Enseñanza Primaria	
8.	Posgrado en Gestión de Instituciones Educativas	

Los *requisitos* para ingresar a las carreras de posgrado son diversos según los programas. En todos los casos se requiere tener título docente,[36] pero en algunos se solicita además:

- Acreditar experiencia en el ejercicio de la docencia en el sistema de educación pública (al menos ocho años de antigüedad en el caso de la maestría y diploma en Educación y Desarrollo, el posgrado en Didáctica para la Enseñanza Primaria y el posgrado en Gestión de Instituciones Educativas, y diez años en la maestría y diploma en Didáctica para la Enseñanza Media).
- Haber obtenido una calificación mínima en el Puntaje de Aptitud Docente (81 puntos para el posgrado en Didáctica para la Enseñanza Primaria y de 85 puntos para la maestría y diploma en Educación y Desarrollo).
- No poseer estudios de posgrado previos (acreditados o no).
- Superar cierto puntaje en la ponderación de los antecedentes presentados (CV, carta de intención).

La *duración* de los diplomas y especializaciones es de 900 horas distribuidas en un año y medio, con excepción del posgrado en Gestión de Instituciones Educativas que tiene un poco más (990 horas). Las maestrías, por su parte, son de dos años, es decir, un semestre más que los diplomas y especializaciones. Se trata en su mayoría de ofertas de *modalidad* semipresencial. En cuanto a la distribución de las horas, solo se han encontrado especificaciones para el posgrado en Didáctica para la Enseñanza Primaria —que destina la mitad del tiempo al trabajo presencial y la otra mitad a actividades no presenciales— y la maestría y diploma en Educación y Desarrollo —con 415 horas presenciales y 485 horas no presenciales, equivalentes al 46% y al 54%, respectivamente.

Todos los posgrados se dictan en Montevideo, con excepción del diploma en Matemática, que se dicta en la Sede Regional Norte de la UdelaR (Salto).

---

36 En algunos casos se especifica que el título debe ser expedido por el Sistema Nacional de Educación Pública (ANEP-UdelaR).

Oferta de posgrados del Instituto Juan Pivel Devoto, Montevideo, ANEP

Nombre	Destinatarios – requisitos de ingreso	Duración	Modalidad	Lugar
Diploma de Especialización en Física	Ser egresado de los institutos y centros de formación docente en la especialidad Física, así como egresados de la Universidad de la República de carreras universitarias con formación en Física y Matemática, particularmente de las carreras de licenciatura en Física, Ingeniería Eléctrica, Civil, Industrial Mecánica y Química.	1 año y medio 900 horas/60 créditos.	Se entiende que es semipresencial porque está en la plataforma del IPES virtual aunque no se explicita en el plan de la carrera	Montevideo
Diploma de posgrado en Geografía	Los aspirantes deberán poseer título de profesor de Geografía expedido por la ANEP o de licenciado en Geografía expedido por la UdelaR o formación equivalente	1 año y medio 900 horas/ 60 créditos.	Se entiende que es semipresencial porque está en la plataforma del IPES virtual aunque no se explicita en el plan de la carrera	Montevideo
Maestría y diploma en Didáctica para la Enseñanza Media en Historia, Biología, Geografía, Química, Física y Sociología	El posgrado estará dirigido a docentes titulados por la ANEP para ejercer en la Enseñanza Media en las disciplinas Ciencias Biológicas, Física, Geografía, Historia, Química y Sociología. Requisitos: (a) ser egresado de los institutos de formación docente dependientes de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente en la especialidad o mención para la cual se aspire. b) Tener diez (10) años de docencia directa en institutos de ANEP en la especialidad para la cual aspira, o en la didáctica específica para la cual aspire durante tres (3) años. c) No poseer maestría o doctorado, aun quienes tengan pendiente la elaboración o defensa de tesis. d) Encontrarse en una de las siguientes categorías: d.1. Docentes de Didáctica en Formación Docente de las especialidades Ciencias Biológicas, Geografía, Física, Historia, Química y Sociología (este caso comprende a los egresados de Educación Cívica - Sociología y Derecho). d.2. Docentes efectivos de Educación Media, que integren los registros 2008 de profesores Adscriptores de la asignatura, de los Consejos de Educación Media.	1 año y medio 900 horas/60 créditos.	Semipresencial	Montevideo

Nombre	Destinatarios – requisitos de ingreso	Duración	Modalidad	Lugar
Maestría y diploma en Educación y Desarrollo	Ocho años de antigüedad (efectivos o interinos) en el Sistema Nacional de Educación Pública; calificación de 85 o superior (promedio de los últimos tres informes de calificación) 40 puntos inclusive, en los méritos y carta de intención	1 año y medio 900 horas/60 créditos, 415 presenciales y 485 no presenciales.	Semipresencial	Montevideo
Diploma en Matemática (Mención Tecnología o Mención Enseñanza)	Egresados de los institutos y centros de formación docente en la especialidad Matemática, y de la Universidad de la República de carreras universitarias con formación en Matemática, particularmente las licenciaturas en Matemática, Física e Ingeniería.	1 año y medio 900 horas/60 créditos.	Se entiende que es semipresencial porque está en la plataforma del IPES virtual aunque no se explicita en el plan de la carrera	Se dicta en Salto, a través de la Regional Norte de la UdelaR
Máster y especialista en Educación Ambiental -Ediciones 2010 / 2011	Poseer título docente, o universitario o formación equivalente.	Especialización: 1 año y medio -78,5 créditos 2 años para el máster	Se entiende que es semipresencial porque está en la plataforma del IPES virtual aunque no se explicita en el plan de la carrera	Montevideo
Posgrado en Didáctica para la Enseñanza Primaria	En su primera edición estará orientado prioritariamente a docentes de formación inicial de maestros y que inciden en su perfeccionamiento. Por ejemplo, directores de escuelas de práctica - profesores de Didáctica de la Formación Magisterial, maestros adscriptores, profesores de las didácticas específicas de Formación Docente Magisterial, y maestros de Educación Común, Inicial y Especial. Requisitos: Carrera docente: ocho años como mínimo. Puntaje de Aptitud Docente promedio mínimo: 81 puntos en el último trienio. Estar ejerciendo en el cargo. No poseer título de posgrado.	1 año y medio 900 horas/60 créditos, 450 presenciales y 450 no presenciales.	Semipresencial	Montevideo
Posgrado en Gestión de Instituciones Educativas	El posgrado está destinado a titulados del Sistema Nacional de Educación Pública. Requisitos: antigüedad mínima de ocho años de desempeño en el Sistema Nacional de Educación Pública.	990 horas/ 66 créditos. 1 año y medio.	Se entiende que es semipresencial porque está en la plataforma del IPES virtual aunque no se explicita en el plan de la carrera	Montevideo

Fuente: Elaboración propia.

3. Universidades privadas

Universidad Católica del Uruguay

A través de la Facultad de Ciencias Humanas, esta universidad ofrece tres tipos de carreras: diplomas, posgrados y maestrías. Con excepción de los diplomas de Desempeño Docente, Diseño y Desarrollo Curricular y Evaluación del Aprendizaje, las ofertas de posgrado se articulan con otros tramos progresivos que permiten obtener el título de maestría con una especialización en diferentes "énfasis". Los diplomas de Dificultades del Aprendizaje, Gestión Educativa y Orientación Educativa se articulan con la maestría en Educación, mientras que el de Evaluación de Sistemas Educativos lo hace con el título de magister de igual denominación.

Título	Diploma	Posgrado	Maestría
Desempeño docente	X	--	--
Diseño y desarrollo curricular (con UNESCO), semipresencial	X	--	--
Evaluación de aprendizajes	X	--	--
Gestión educativa	X	X	Educación (con énfasis en…)
Dificultades del aprendizaje	X	X	
Orientación educativa	X	X	
Evaluación de Sistemas Educativos	X	X	x

Los *requisitos* de ingreso varían según los programas. Los más vinculados con el ejercicio de la docencia, como el diploma en Evaluación de Aprendizajes, solicitan título docente y ejercer la docencia en el momento de inscribirse. El diploma en Desempeño Docente está dirigido a inspectores, orientadores pedagógicos, coordinadores de departamento y directores, y se solicita un mínimo de ocho años en el ejercicio de la docencia y desempeño actual en funciones de evaluación u orientación de personal docente en cualquier nivel educativo. En los programas de corte académico o vinculados con la gestión del sistema —como el diploma, posgrado y maestría en Evaluación de Sistemas Educativos, el diploma en Diseño y Desarrollo Curricular o la maestría en Educación— no es exigencia el título docente, ya que también se admiten graduados universitarios, otros profesionales.

En cuanto a la *modalidad,* los tres diplomas que no continúan con titulaciones posteriores, de posgrado o maestría, son semipresenciales, mientras que la oferta que articula con maestría y posgrado es presencial. La *duración* de los diplomas ronda las 180 horas; la de los posgrados, las 400 horas, y las maestrías superan las 500 horas.

Características de la oferta de posgrado de la Universidad Católica del Uruguay

	Diploma en desempeño docente	Diploma en Diseño y desarrollar curricular (con UNESCO)	Diploma en Evaluación de aprendizaje	Maestría en educación, énfasis en:			Diploma, posgrado y maestría en Evaluación de Sistemas Educativos
				Gestión educativa	Dificultades del aprendizaje	Orientación educativa	
Destinatarios y requisitos	Profesionales de la Educación con: título docente o universitario; mínimo de 8 años de experiencia en la docencia o funciones de orientación educativa	Poseer un título universitario o de formación docente. Tener experiencia en trabajo docente, conducción de centros	Maestros y profesores de todos los niveles, con título docente o universitario; mínimo de 3 años de experiencia docente	Título de grado universitario o título docente expedido por ANEP (o egresadas de los Institutos de Formación Docente)			Egresados de las carreras de Cs. Sociales, Econ., Educ. y Psicol., incluyendo a los institutos de formación docente de la ANEP
Destinatarios y requisitos	Con desempeño actual en funciones de evaluación u orientación de personal docente en cualquier nivel educativo (inspectores, orientadores pedagógicos, coordinadores de departamento, directores, etc.).	Asesoría relacionada con políticas educativas, desarrollo curricular o investigación en temas curriculares. Acceso a Internet. Tiempo de dedicación estipulado a distancia y presencial.	En ejercicio directo de docencia directa en el aula. Semipresencial				a) poseer título universitario y/o de la ANEP; b) demostrar capacidad para el análisis e interpretación de textos técnicos; c) poseer capacidad de lectura en inglés.
Duración	180 horas distribuidas en 1 año y medio. En total son 6 seminarios de 30 horas cada uno. Cada seminario tiene una duración de dos meses con cuatro encuentros presenciales quincenales de 2 horas y media de duración, y 20 horas de participación.	32 semanas (2 presenciales y 30 a distancia). Se desarrolla entre agosto y junio.	168 horas, en 1 año. 4 módulos de 42 horas c/u. C/ módulo 10 horas presencial (un encuentro mensual de 5 hs en día sábado) y 32 horas a distancia.	515 horas (365 horas del posgrado; 150 horas de formación metodológica)	515 horas (365 horas del posgrado + 150 horas de formación metodológica)	515 horas (365 horas del posgrado + 150 horas de formación metodológica)	Diploma: 1 año: 192 horas + 40 hs. de práctica Posgrado: 2 años: 384 hs de docencia directa + 80 hs. de práctica Maestría: 2 años + tesis; 456 hs de docencia directa + 80 hs. de práctica + 60 hs. de tutoría

Universidad de Montevideo

En el momento de este estudio registraba las siguientes propuestas de formación:

- *Diploma en Educación Bilingüe.* Se trata de un programa para egresados y estudiantes de magisterio y profesorado que forma en la enseñanza de la lengua inglesa para el nivel primario.
- *Diploma de Enseñanza de la Matemática a través de Resolución de Problemas.* Según la información disponible en la página web de la universidad, este programa se ofreció en el segundo semestre de 2012.[37] Se trata de una propuesta reciente en la que "se busca que el alumno aprenda a pensar, más que a buscar resultados". Se desarrolla en dos semestres, con una modalidad semipresencial. El trabajo presencial es de carácter grupal.
- *Diploma de Actualización en Filosofía*. Este trayecto de formación se ofreció entre junio y octubre de 2012.[38] El diploma estuvo dirigido a profesores y licenciados en Filosofía, Historia, Ciencias Políticas y Sociales, Economía y abogados. Se dictó con una modalidad presencial y una duración de veinte encuentros.
- *Maestría en Historia*. Se ofrece a egresados universitarios nacionales y extranjeros de carreras de grado y a egresados en Historia del Sistema Nacional de Formación Docente. Tiene una duración de 600 horas (equivalentes a 60 créditos)
- *Programa de culminación de estudios superiores (PROCES).* Destinado a docentes que se desempeñen en la educación secundaria que no hubieran culminado su carrera de profesorado o licenciatura en cualquiera de las especialidades o áreas que se ofrecen en la Universidad de Montevideo.

Universidad ORT Uruguay

El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay fue creado en 1980 como una unidad de investigación. Actualmente realiza, además de investigación educativa, acciones de formación docente de posgrado y de extensión. Las áreas de interés predominantes son la informática educativa, los cambios e innovación institucional, el desarrollo curricular, la pedagogía de nivel superior y la dirección de centros educativos.[39]

Ofrece, por un lado, cursos de posgrado (diplomas y maestría) y, por otra parte, cursos y talleres de actualización. Entre los primeros se encuentran las

---

37 No se ha podido confirmar si estas actualizaciones en Matemática y Filosofía permanecen abiertos o no para nuevas inscripciones..

38 Ídem.

39 Fuente: sitio web del Instituto en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Disponible en línea: <http://www.ort.edu.uy/index.php?id=AAAI>.

carreras de posgrado[40] destinadas a docentes, según consta en los requisitos de admisión (ver tabla):

- Diploma y Máster en Educación
- Diploma y Máster en E-learning
- Diploma en Planificación y Gestión Educativa
- Máster en Gestión Educativa

Características de la oferta de posgrado de la Universidad Católica de Uruguay

Nombre	Destinatarios/ Requisitos	Duración	Modalidad	Comentarios
Diploma en Planificación y Gestión Educativa	Título docente u otro título profesional, y experiencia docente. Una vez realizada la inscripción para el Diploma, los candidatos son citados por el Comité Académico de Selección para una entrevista de admisión.	1 año	semipresencial	
Máster en Gestión Educativa	Licenciados en educación, maestros, profesores de enseñanza media y superior, administradores y gestores de instituciones educativas, sociólogos, psicólogos y otros interesados en la planificación y gestión educativa.	2 años	Si bien es semipresencial, los encuentros presenciales — que son al inicio y al promediar el curso— no son obligatorios, aunque se aconseja la asistencia a ellos.	Posgrado desarrollado con la cooperación académica de la Universidad Autónoma de Barcelona.

[40] Cuenta además con el doctorado en Educación. No se incluye en este relevamiento por considerarse parte de la formación académica general, no está orientado a la capacitación de los docentes en servicio, no constituye en consecuencia una actividad que se encuadre habitualmente en la formación continua o desarrollo docente en particular.

Nombre	Destinatarios/ Requisitos	Duración	Modalidad	Comentarios
Máster en Educación	Profesionales universitarios con experiencia docente y graduados de los ins. de formación de maestros y profesores. Requisitos: título universitario en Educación, C. Sociales, otras; experiencia docente (mínimo 5 años) o título docente expedido por IFD dependientes de la ANEP o habilitados por esta. CV y carta de presentación. Selección: entrevista de admisión	2 años	Si bien es semipresencial, los encuentros presenciales — que son al inicio y al promediar el curso— no son obligatorios, aunque se aconseja la asistencia a ellos.	Posgrado desarrollado con la cooperación académica de la Universidad de Harvard. Con la aprobación de las materias: Innovación y cambio educativo, Teorías de la enseñanza y Teorías del aprendizaje, el participante obtiene un *título intermedio,* el Certificado de Actualización en Ciencias de la Educación.
Máster en E-learning. Nuevas Tecnologías para el aprendizaje a través de Internet	Profesionales del ámbito de la formación educativa que desean obtener una especialización de calidad como diseñadores, gestores, planificadores y tutores de proyectos de E-learning. Requisitos: Título de grado universitario o título docente uruguayo expedido por institutos de formación docente dependientes de la ANEP o habilitados por esta. Presentación de curriculum en el que consten todos los antecedentes académicos.	2 años	Virtual	Existe la opción de obtener un *título intermedio,* el Diploma de especialización en E-learning. Se requiere la aprobación de todos los módulos del primer año y del trabajo final. El título es emitido en forma conjunta por la Universidad de Sevilla y la Universidad

Fuente: elaboración propia.

Además de los posgrados, la Universidad ORT cuenta con una oferta de "certificaciones" y talleres de actualización:

- Certificado en Patrimonio, Turismo Cultural y Educación
- Certificado en Planificación y Gestión Educativa
- Gestión de las TIC en las Instituciones Educativas
- Taller de escritura académica
- Taller: Análisis de redes sociales
- Taller: Dispositivos para la evaluación institucional

- Taller: Herramienta para la gestión de conflictos: la negociación

Algunos de estos programas son más específicos para la tarea docente, mientras que otros no están exclusivamente destinados a docentes en ejercicio, sino abiertos a otros perfiles profesionales. Nos referimos al certificado de Patrimonio y Turismo Cultural y a los talleres de Escritura Académica y Redes Sociales. Esta propuesta, vinculada con temas actuales de la agenda y de la innovación educativa, puede contribuir al desarrollo profesional del profesorado y los docentes son mencionados como parte de los destinatarios, por lo que se este estudio los ha incluido dentro de la oferta de formación continua de esta universidad.

Oferta de cursos de actualización de la Universidad ORT, Uruguay

Nombre	Destinatarios/Requisitos	Duración	Modalidad
Certificado en Patrimonio, Turismo Cultural y Educación	Maestros, profesores de educación media, gestores culturales, guías turísticos, educadores del área no formal, animadores sociales, integrantes de los departamentos de educación de los museos, educadores de adultos y todas aquellas personas relacionadas con la gestión del patrimonio cultural.	3 módulos de 12 hs cada uno a lo largo de 1 mes	Presencial
Certificado en Planificación y Gestión Educativa	Docentes, coordinadores, administradores y gestores educacionales interesados en lograr perfeccionamiento y actualización en temas de gestión educativa.	Tres módulos de 12 horas semanales durante dos meses de duración cada uno, distribuidos en 6 meses totales, es decir, 144 horas en total.	Virtual
Gestión de las TIC en las Instituciones Educativas	No se especifican.	2 encuentros presenciales. Total de 20 horas, 12 presenciales y 8 virtuales.	Semipresencial
Taller de escritura académica	No se mencionan destinatarios específicos. No hay requisitos para participar. Al finalizar el taller, se otorga un certificado de asistencia.	4 encuentros, 12 horas en total.	Presencial. "El taller no requiere conocimientos previos ni exhaustivas lecturas teóricas..., focaliza en la reflexión in situ y el trabajo colaborativo."

Taller: Análisis de redes sociales	Cargos gerenciales, profesionales con personal a cargo, gestores educativos y sociales, animadores juveniles, administradores de redes virtuales, personas interesadas en consolidar sus conocimientos en el Análisis de Redes Sociales. No se especifican requisitos.	2 encuentros, 12 horas en total.	Presencial
Taller: Dispositivos para la evaluación institucional	No se mencionan destinatarios específicos o requisitos para participar. En cuanto a la acreditación, al finalizar el taller se otorga un certificado de asistencia.	6 horas	Presencial
Taller: Herramienta para la gestión de conflictos: la negociación	No se mencionan destinatarios específicos. No hay requisitos para participar. En cuanto a la acreditación, se indica que los talleres pueden cursarse en forma independiente y que se otorgará certificado de asistencia y diploma de aprobación.	6 horas	Presencial

Fuente: elaboración propia.

Instituto Universitario CEDIIAP

Con una oferta mucho más específica y circunscrita a una problemática y abordaje particular, el Centro de Docencia, Investigación e Información del Aprendizaje (CEDIIAP)[41] cuenta con una especialización en Dificultades del Aprendizaje con Mención en las Funciones Psicológicas Superiores, de dos años de duración. Está destinada a graduados universitarios de las áreas de Humanidades y Artes, Salud Humana, Ciencias Sociales y del Comportamiento, Ciencias Físico-Químicas y Matemática, también a maestros y profesores.

4. La FDC en el marco de programas específicos de ANEP

Uno de los problemas que presenta la formación continua es su mayor concentración en la capital del país y la menor presencia de oferta en el

[41] Según la información disponible en la página web de la institución, el CEDIIAP fue fundado en el año 1995 por la Dra. Ma. Antonieta Rebollo, con la contribución académica de la psicopedagoga Prof. Carmen Pastorino y de una comisión directiva integrada por destacados profesionales del campo de la Medicina, de la Educación y de otros ámbitos culturales del país. Habilitado como instituto universitario por el Ministerio de Educación y Cultura en 2001, se define como una institución laica. Actualmente, ofrece dos carreras de grado habilitadas: la licenciatura en Psicopedagogía y la licenciatura en Psicomotricidad, además de un curso de musicoterapeuta (en trámite de reconocimiento como licenciatura en Musicoterapia). Para mayor información véase: <http://www.cediiap.edu.uy/informacion>.

interior, debido a que la sede del Instituto de Perfeccionamiento está radicada en Montevideo. Esta debilidad se compensa con la llegada de capacitaciones que se ejecutan en el marco de programas nacionales específicos que se describen a continuación y con la plataforma virtual para cursos semipresenciales. Uno de los programas es el *PAEPU,* que tiene su propio componente de formación en servicio para los maestros de las escuelas de tiempo completo que forman parte del programa. Otro es el *Plan Ceibal,* con cursos destinados a la implementación de las nuevas tecnologías en los distintos niveles del sistema. Además, existen otras políticas de formación continua implementadas por la ANEP, como es el caso del programa "Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral", y los cursos del Departamento de Formación en Servicio del CEIP. Asimismo, como ya fue descrito, la llegada de las actividades de formación continua a los docentes del interior también se canaliza a través de las modalidades virtuales, de la plataforma de e-learning que ofrece el IPES.

Plan Ceibal

El Plan Ceibal fue iniciado en 2007 con la entrega de computadoras portátiles a alumnos y docentes de toda la educación pública con el propósito de reducir la denominada "brecha digital", conectar a los centros educativos a Internet y brindar nuevas oportunidades y experiencias de aprendizaje a través de las tecnologías. En ese marco, el plan desarrolló su propio componente de capacitación para los docentes a través de cursos presenciales y virtuales que forman para la integración de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, su aprovechamiento educativo e incorporación a las estrategias de desarrollo profesional de los profesores.

La mayoría de los cursos presenciales tienen sede en Montevideo, aunque también hay algunos distribuidos en los demás departamentos. Los temas propuestos se dividen en las siguientes categorías:

- Cursos sobre la plataforma CREA. Se trata de una plataforma educativa diseñada para ayudar a los docentes a administrar contenidos, proveer a sus alumnos de materiales de estudio, asignar tareas, aplicar exámenes, hacer evaluaciones, manejar diversas herramientas de comunicación con el alumno, pares y próximamente padres, de manera virtual.
- LabTeD: cursos específicos de tecnología tales como taller de robótica, introducción a los videojuegos, taller de sonido, etc.
- Formación: cursos virtuales centrados en la enseñanza de las disciplinas curriculares (lengua, matemática).

Dentro del Plan Ceibal, el *programa CEIBALIN* es una estrategia de formación permanente y alfabetización digital para los maestros de educación

inicial del país. Plantea el trabajo a partir de dos modalidades: un taller con cuatro encuentros anuales (parte presencial del curso) y una modalidad de trabajo en Aulas Virtuales de la Plataforma CREA cuya duración es de tres meses (parte virtual). Los cursos presenciales se dictan en sedes ubicadas en los diferentes departamentos del país.

Programa de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU)

En 1999 se crearon las Escuelas de Tiempo Completo (ETC)[42] basadas en un nuevo modelo escolar para disminuir las desventajas a las que se enfrentan los alumnos provenientes de hogares en situación de pobreza. La creación de este nuevo tipo de escuela no apuntó solo a la extensión de la jornada, de las horas de clase, sino también a un cambio en la propuesta pedagógica y en el modelo organizacional. Este último aspecto tuvo consecuencias importantes en la estrategia de formación continua desarrollada para los equipos docentes.

Las ETC incluyen un tiempo, remunerado, de reflexión, elaboración y evaluación de los docentes de dos horas y media semanales. A través de este proceso los docentes consideran los fenómenos educativos en su contexto y analizan la adopción de diferentes estilos pedagógicos: "Concentrar el tiempo docente en una reunión semanal posibilita la reflexión sobre la práctica y la utilización del resultado de esa reflexión para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos".[43]

Todos los cargos de dirección y los cargos vacantes de maestros de dichas escuelas fueron cubiertos por llamado a concurso para su provisión definitiva y "se identificaron, además, las escuelas a ser transformadas o creadas para que los cargos fueran provistos por dichos concursos".[44] Este proceso fue acompañado con un proceso de capacitación en servicio para maestros y directores de dichas escuelas a partir de 1998 y desde 2006 comenzó el apoyo a la enseñanza en las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (hoy comprendidas en el programa APRENDER). En 2010 estos cursos se extendieron también a *escuelas comunes*. El PAEPU constituye el tercero de los proyectos de apoyo a la escuela pública uruguaya (ex-MECAEP) y desarrolla dos acciones sobre las Escuelas de Tiempo Completo: la formación en servicio de los docentes, y la construcción, rehabilitación y transformación del equipamiento de las escuelas.

Formación en Servicio

Consta de tres cursos:

---

42 Resolución N.° 21 del Acta 90 del 24 de diciembre de 1998, del CODICEN.
43 Fuente: <http://www.mecaep.edu.uy/?pag=informaciongeneral>.
44 Fuente: <http://www.mecaep.edu.uy/?pag=formacion>.

- Apoyo a la propuesta pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo.
- Apoyo a la implementación de proyectos en lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales.
- Apoyo a la enseñanza de la matemática.

El *primer curso* está dirigido a la gestión de las ETC, sus destinatarios son los docentes, directivos y también supervisores de las ETC. Su objetivo es "acompañar el proceso de estudio, profundización, desarrollo e implementación de la propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo a través de la formación en servicio de los equipos docentes, la introducción de cambios para mejorar las prácticas y el intercambio de experiencias entre las diferentes escuelas". El total de la formación es de 140 horas. Los grupos están integrados por docentes de distintos lugares del país.

Los *contenidos* del programa se estructuran en tres ejes: la gestión educativa de la escuela;[45] la propuesta educativa de las Escuelas de Tiempo Completo;[46] y actualización en los conocimientos y la didáctica de las áreas disciplinares.[47] En cuanto a las *características del dispositivo de formación,* consta de diversas actividades. Las *Jornadas Presenciales* (seis encuentros de dos a cuatro días a lo largo del año) cuentan con el aporte de especialistas y el estudio de materiales conceptuales referidos a los contenidos mencionados; se trabaja en grupos pequeños, con plenarios posteriores, donde se analizan las prácticas existentes a la luz de los nuevos aportes. Además se realizan *dos trabajos de campo:* el primero, en relación con las formas de convivencia y los vínculos en la escuela; el segundo, referido a la organización de un espacio organizado de juegos. El tercer espacio de formación tiene como escenario el *trabajo en las escuelas* que inician su experiencia, por parte del equipo responsable del curso, se reúne el colectivo docente en dos momentos del año.

El enfoque y el modelo de formación se fundamentan en el intercambio de experiencias de las diferentes escuelas y la recuperación de la práctica docente como objeto de análisis. Desde esta recuperación e intercambio de saberes se plantean una serie de condiciones propicias para la introducción de cambios, tanto de carácter didáctico como institucional, dirigidos a avanzar en la implementación de la propuesta pedagógica que implica las Escuelas de Tiempo Completo.

---

45 La reunión del colectivo docente: los acuerdos institucionales en relación con las formas de conducir la escuela. El equipo docente y la gestión escolar: el proyecto institucional como un acuerdo básico. Convivencia y vínculos en la escuela. Características de las familias; su implicancia en la propuesta de la escuela. Posibilidades y dificultades en los vínculos.

46 Factores que inciden en los aprendizajes. El aprendizaje; enfoque situacional. La enseñanza: la didáctica y la práctica docente. La organización de los tiempos y los espacios educativos. La "hora del juego": un espacio de simbolización.

47 Lenguaje. Matemática. Ciencias Sociales. Ciencias Naturales.

Docentes capacitados en los cursos del PAEPU desde sus inicios (1998 a 2012)

MAESTROS QUE APROBARON CURSOS DE PAEPU - AÑOS 1998 A 2012															
Años	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Tiempo completo	124	241	362	532	536	812	916	583	517	439	485	408	592	832	733
CSCC (aprender)								526	1436	1518	1544	1439			
Comunes													1824	3244	3369
Total maestros por año	124	241	362	532	536	812	916	1109	1953	1957	2029	1847	2416	4076	4102

Fuente: Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya, Formación en Servicio, Cursos 2013. Disponible en línea: <http://www.cursos-mecaep.com/mod/folder/view.php?id=1345>.

El segundo curso, "Apoyo a la implementación de proyectos de lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales en escuelas de tiempo completo", está centrado en la enseñanza y las didácticas específicas de las cuatro áreas curriculares centrales. Sus objetivos son: "Acompañar el proceso de desarrollo de la propuesta pedagógica de las ETC a través de la formación de los equipos docentes, la implementación de proyectos en un área disciplinar, el intercambio de experiencias entre las diferentes escuelas, la organización de visitas demostrativas, manuales de apoyo al docente y una publicación síntesis de trabajos realizados por niños y maestros". Este curso es voluntario[48] y está dirigido a docentes de las Escuelas de Tiempo Completo que ya aprobaron el Curso I y Maestros que hayan realizado un solo año del Curso II y no hayan cursado el área a la que aspiran, y quienes habiendo aprobado un año del Curso II o Matemática 1 y 2 aspiran a cursar una nueva área.

La duración es de 60 horas presenciales (6 jornadas) y 80 horas de trabajo de campo; los encuentros virtuales se realizan a través de la plataforma Moodle del PAEPU. Además, se incluye una modalidad de *acompañamiento* mediante dos visitas que realizan los equipos técnicos a las escuelas en la fase de implementación de los proyectos. Sumando estas actividades de apoyo directo en las escuelas, el total de la formación es de 140 horas.

El *tercer curso*[49] tiene como objetivo brindar apoyo a la enseñanza de las disciplinas. En 2013 se desarrolla para el área de Matemática en dos niveles (I y II). Está dirigido a docentes de Inicial a sexto año que hayan aprobado el Curso I. En 2013 tendrá su sede en la ciudad de Montevideo y se conformarán tres grupos según los niveles y años en que enseñan: maestros de Educación Inicial y primero, maestros de segundo y tercero, y el tercer grupo con maestros de cuarto, quinto y sexto. Los directores e inspectores podrán optar por el nivel en el que deseen participar. El curso se desarrollará en seis jornadas presenciales, los sábados, y tiene una duración de 140 horas.

Además de los cursos de formación para las Escuelas de Tiempo Completo recién descritos, el PAEPU cuenta con una oferta de formación continua destinada a las *Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico* del programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER)[50] y a escuelas comunes y un dispositivo de seminarios y encuentros de formación de formadores.

---

48 El Curso I es obligatorio para el personal docente, maestros de apoyo, secretarios, maestros de inglés y portugués que se desempeñen en las ETC y que no hayan aprobado el curso con anterioridad, que no lo hayan realizado en otra cohorte.

49 Actualmente se denomina también como Curso II.

50 Clavijo, C. *et al.* (2010), *Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de Formación en Servicio.* Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (ex-MECAEP). CODICEN-ANEP-CEIP. Montevideo. Disponible en línea: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Libro%20una%20escuela%20dispuesta%20al%20cambio.pdf>.

La propuesta de formación en servicio para el personal de las *escuelas de contexto crítico y de atención prioritaria* tiene por objetivo apoyar la calidad del egreso escolar en las áreas de Lenguaje, Ciencias Naturales, Matemática y Ciencias Sociales, tanto a través del fortalecimiento de la formación de los directores, a efectos de que estos consoliden en sus escuelas una propuesta pedagógica y didáctica coherente, como a través del apoyo a los maestros de sexto grado con herramientas que permitan al alumno una mayor autonomía en sus aprendizajes. El contenido y la metodología de los cursos son similares a los ya probados y establecidos para los cursos II y III de las ETC, con una carga horaria de 160 horas.

El Curso de Apoyo a la Enseñanza en las Escuelas Comunes se propuso capacitar en 2013 a dos grupos de cien maestros en la sede de cada jurisdicción departamental del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Tiene una alta cobertura, ya que se trata de un total de 4.600 maestros. La *duración* es de 64 horas presenciales y 56 horas de trabajo de campo, sumando un total de 120 horas anuales. Los *requisitos* para inscribirse son los siguientes:

1. Colectivos docentes, que se desempeñen durante todo el año 2013, cualquiera sea el carácter de su cargo y sin cursos en el área disciplinar que corresponda a cada jurisdicción.
2. Directores que se desempeñen durante todo el año 2013, cualquiera sea el carácter de su cargo.
3. Maestros efectivos en servicio en el 2013 sin cursos en el área disciplinar que corresponda a cada jurisdicción.
4. Maestros interinos en el año 2013, con cargo efectivo en otra escuela.
5. Maestros con nombramiento como suplentes por todo el año 2013.

Por último, los *Seminarios de Formación de Formadores* están dirigidos al personal técnico, a los capacitadores que se desempeñan tanto en los cursos de las Escuelas de Tiempo Completo como en los de escuelas comunes y en los de Apoyo al Egreso Escolar recién comentados. Su objetivo es contribuir a fortalecer la formación de estos equipos de trabajo en los aspectos disciplinares y didácticos de las diferentes áreas, planificar y evaluar las jornadas que realizan con los docentes de las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico. Estas instancias de formación tienen un mínimo de 130 horas presenciales con sede en Montevideo, distribuidas entre diversas modalidades, seminarios y encuentros de formación realizados en febrero y marzo, más jornadas mensuales de planificación y evaluación de las actividades con los maestros que se desarrollan en período lectivo, de abril a diciembre.

Distribución de la carga horaria de los dispositivos de formación PAEPU - 2013

OFERTA PAEPU 2013	CURSO I	CURSO II LENGUAJE	CURSO II CIENCIAS (Nat. y Soc.)	CURSO II MATEMÁTICA	EGRESO ESCOLAR
Jornadas presenciales	8	6	6	6	8
Encuentros	4 (Sedes: CAF y Montevideo)	3 (Sede: Montevideo)	4 (Sedes: Montevideo)	6 (Sedes: Montevideo)	8 (Sedes: Montevideo)
Horas presenciales	80	60	60	60	72
Horas trabajos de campo	70	80	80	80	88
Total carga horaria anual	150	140	140	140	160

Fuente: Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya, Formación en Servicio, Cursos 2013. Disponible en línea: <http://www.cursos-mecaep.com/mod/folder/view.php?id=1345>.

Acerca del esquema de formadores del PAEPU

El esquema de formación del PAEPU se organiza con un equipo por área disciplinar. Cada área tiene un coordinador, un equipo de trabajo y un grupo de formadores. Los miembros del equipo y los formadores son maestros, directores e inspectores del sistema con experiencia en formación docente y con especialidad en el área y realizan las acciones frente a los docentes.[51]

A partir de 2003 con el curso de Matemática, se inició un proceso de formación de formadores que luego se extendió a las demás áreas, orientado por las coordinadoras de los equipos técnicos. Este curso constituyó un espacio de formación hacia el interior de los equipos. La tarea del formador no se realiza en solitario, sino que los formadores "constituyen parejas pedagógicas que buscan la sintonía y la complementariedad en los encuentros con los docentes".[52]

Departamento de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria

Dentro del Consejo de Educación Inicial y Primaria de ANEP, se creó el Departamento de Formación en Servicio con el propósito de organizar,

[51] Clavijo *et al.* (2010).
[52] Clavijo *et al.* (2010: 215).

planificar y ejecutar planes de formación para los docentes que se desempeñan en estos niveles. La formación en servicio se concibe "en el marco de la formación permanente, como derecho y a la vez requisito para la construcción de una auténtica profesionalidad docente".[53]

Este departamento ofrece cursos en diferentes áreas y temáticas (educación sexual, artística, etc.). Algunos se realizan de manera conjunta con programas dependientes de la ANEP. Como parte de la oferta para el 2013 se relevaron seis cursos:

- Educación Sexual (se ofrece en dos modalidades: presencial y a distancia[54]).
- Formación en Servicio para Directores Coordinadores de Educación Física.
- Formación en Expresión Corporal para Profesoras/es y Maestras/os.
- Jornadas-Taller: Juntando Nuestra Energía.
- Jornadas de Orientación a Docentes en Indicadores Básicos de Seguridad Vial.
- Formación en Educación Artística y su Didáctica.

En general se trata de ofertas de duración más breve que los cursos ofrecidos por el IPES, tienen desde 8 a 100 horas de duración. El curso de Educación Sexual es la propuesta más extensa, con 100 horas distribuidas durante 4 meses —para el caso de la modalidad a distancia— y 6 meses para la presencial. En cuanto a la distribución territorial, en este caso, la oferta del Departamento de Formación en Servicio del CEIP se advierte presencia en diversos departamentos del país, incluso tratándose de propuestas de modalidad presencial.

---

53 Información tomada del sitio del CEIP-ANEP: <http://www.cep.edu.uy/index.php/departamentos/formacion>.

54 Este curso se ofrece en el marco del Programa de Educación Sexual.

Oferta de cursos del Departamento de Formación en Servicio 2013-CEIP-ANEP

Nombre	Destinatarios/ Requisitos	Duración	Modalidad	Sedes
Curso de Educación Sexual presencial. Ofrecido por el Departamento de Formación en Servicio conjuntamente con la Coordinación del Programa de Educación Sexual, la Comisión de Educación Sexual del CEIP y mesa permanente de ATD y FUM	Inspectores, directores, maestros de aula de todas las áreas, comunitarios, profesores de Ed. Física y otros de Escuelas APRENDER, TC, T. Extendido	Cada tres sábados durante 6 meses.	Presencial	Se inician simultáneamente en todas las sedes a las cuales pueden concurrir 100 cursantes por cada una de ellas (de no completarse los cupos se fusionan grupos en menos departamentos). Se ofrece en las siguientes sedes: Montevideo, Tacuarembó, Rivera, Maldonado, Paysandú Salto, Florida, Cerro Largo, Soriano
Curso de Formación en Servicio para directores y coordinadores de Educación Física. Departamento de formación en servicio - asesora de educación física del CEIP.	Destinada a directores, coordinadores c/ opción de efectividad, con derecho a la misma que no hicieron opción; quienes tienen derecho a interinatos y suplencias.	2 encuentros	Presencial	Sedes: Montevideo y Colonia.
Curso a distancia de educación sexual. Ofrecido por el departamento de formación en servicio y la coordinación del programa de educación sexual del CEIP	Docentes que sean efectivos en la jurisdicción en cargos de: ministro director, ministro subdirector, ministro adscripto, ministro de aula de todas las áreas, Prof. de Educación Física y Prof. de Música. Aptitud docente promedio en el grado superior a 81 puntos. Conocimientos de informática.	4 meses de duración, 100 horas docentes.	A distancia	Departamentos de: Artigas, Maldonado, Treinta y Tres, Tacuarembó, Rocha, Montevideo Oeste, Canelones Oeste. Departamentos de: Cerro Largo, Río Negro, Durazno, Florida, Colonia, Soriano, Montevideo Este, Canelones Este. Departamentos de: Paysandú, Rivera, San José, Salto, Lavalleja, Flores, Montevideo Centro, Canelones Centro

Nombre	Destinatarios/ Requisitos	Duración	Modalidad	Sedes
Formación en Expresión Corporal para profesoras/ es y maestras/ os. Talleres teórico-prácticos	La formación está destinada para un total de 50 profesores de Educación Física y maestros de Educación Inicial y Primaria por sede.	2 encuentros, 8 hs en total.	Presencial	Sedes: Montevideo Florida
Jornadas - Taller: Juntando Nuestra Energía. Ofrecido por el Departamento de Formación en Servicio junto al Programa "Juntando nuestra Energía"	Docentes de 1° a 6° años de las escuelas Comunes, Práctica, Especial, Comunitarios.	3 encuentros de 7,5 hs, 22,5 horas totales.	Presencial	Sedes: Montevideo y Tacuarembó e invitados a continuar a los Deptos. de Canelones Costa, Centro y Oeste, Lavalleja, Maldonado y Rivera. Se desarrollan propuestas energéticas para las que se contará con el acompañamiento del equipo docente de JNE. Posteriormente las Escuelas podrán: participar con la comunidad en talleres de tecnología eficiente. Recibir en su escuela a los Títeres Girasol. Presentar en la Feria Nacional los Proyectos desarrollados.
Jornadas de orientación A docentes en indicadores básicos de seguridad vial, para optimizar el desarrollo de Contenidos del Programa CEIP 2008, ofrecido conjuntamente con UNASEV y OPS	Destinadas a 100 docentes: inspectores, directores, maestros de aula de todas las áreas, comunitarios, profesores de Ed. Física, de Escuelas APRENDER, TC, T. Extendido y estudiantes magisteriales de 3º y 4º años.	5 jornadas, de 4 hs. cada una, 20 hs en total.	Presencial	Maldonado. Escuela N° 1 de Práctica. José Pedro Varela esquina R. Bergalli.

Fuente: elaboración propia.

En el área de la *educación artística* se ofreció el curso "Formación en educación artística y su didáctica". Tuvo dos etapas, la primera realizada en 2012 y la segunda, en febrero de 2013. Se dirigió a maestros de todo el país. Se trató de una profundización y actualización en el Área de Conocimiento Artístico. El curso se planteó un abordaje práctico de los contenidos, realizar visitas a instalaciones artísticas y museos del Departamento de Maldonado coordinadas por la inspectora departamental y el director de Cultura. Asimismo, la Comisión Asesora en Educación Artística del CEIP conformó pares de expertos de cada disciplina artística con destacada trayectoria en el país que llevaron adelante la formación.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés y Vezub, Lea (2003), *La formación docente inicial de los maestros uruguayos,* Informe Final, IIPE/UNESCO, Buenos Aires, ANEP/MECAEP, Montevideo.

Ávalos, Beatrice (2007), "El desarrollo profesional continuo de los docentes. Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana", en *Revista Pensamiento Educativo,* vol. 41, núm. 2, pp. 77-99, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Barboza, Lidia y Nosiglia, Catalina (2011), La regulación de la Formación Docente: estudio comparado Argentina-Uruguay, IV Congreso Nacional/III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: "¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda", Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

Clavijo, Cristina *et al.* (2010), Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de Formación en Servicio. Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (ex-MECAEP). CODICEN-ANEP-CEIP. Montevideo. Disponible en línea: <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/Libro%20una%20escuela%20dispuesta%20al%20cambio.pdf>.

Mancebo, M. Ester y Vaillant, Denise (2002), "Principales aspectos de la situación de los formadores de jóvenes en el Uruguay. La transformación en la formación docente", *Revista Educar,* año IV, núm. 10, Montevideo.

Mancebo, M. Ester (2006), "El caso Uruguay", en Vaillant, D. y Rossel, C. (eds.), *Maestros de escuelas básicas en América latina: hacia una radiografía de la profesión,* Santiago de Chile, PREAL.

Pogré, Paula (2004), *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay,* PROEDUCA, GTZ, UNESCO.

Vezub, Lea (2013), "Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores", *Revista Páginas de Educación,* Universidad Católica de Uruguay.

Documentos y sitios web consultados

Formación Inicial

Acta Extraordinaria N.° 5 del 24 de junio 2010, Creación del Consejo de Formación en Educación. Disponible en línea: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/historia/acta5res1.pdf>.

Acta N.º 90, Res. 33 del 10 de diciembre de 2009 (generación 2010). Disponible en línea: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes programas/magisterio/2008/plan2008 modificado 2010.pdf>.

Acta N.º 39, Res. 11 del 20 de diciembre de 2012. Disponible en línea: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/acta39-res11-12.pdf>.

Acta N.º 9, Res. 18 del 7 de febrero de 2011. Disponible en línea: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes programas/acta9-res18.pdf>.

Acta N.º 9, Res. 2 del 22 de marzo de 2012. Disponible en línea: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/4/a9 r2 201 2.pdf>.

Berardi, Lilián; García Montejo, Selva (2009), *Investigación Evaluativa. Asignatura: Observación y Análisis de las Instituciones Educativas,* Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, marzo de 2009.

Decreto 308/995 que organiza el Sistema de Enseñanza Terciaria Privada. Disponible en línea: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1921/1/decreto 308-995.pdf>.

Decreto-Ley N.° 15661, del 29 de octubre de 1984. Disponible en línea: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=15661&Anchor=>.

Decreto reglamentario N.° 308/995, Ordenamiento del Sistema de Enseñanza terciaria Privada. Disponible en línea: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1921/1/decreto 308-995.pdf>.

Informe Final de la Comisión de Implantación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), abril de 2010. Disponible en línea: <http://www.snep.edu.uy/files/2012/08/Informe-final1.pdf>.

Ley General de Educación N.° 18437, del 12 de diciembre de 2008. Disponible en línea: <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy/doc/texto completo ley educacion.pdf>.

Ley Orgánica de la Universidad de la Republica N.° 12549 del 16 de octubre de 1958, publicada en el Diario Oficial el 29 de octubre de 1958, Concordancias y modificaciones. Disponible en línea: <http://www.fing.edu.uy/sites/default/files/2011/3196/leyorganicaudelar.pdf>.

Programas de asignaturas del SUNFD seleccionadas entre los diversos núcleos de los planes de formación (2008-2010): Pedagogía I, disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes programas/nfpc/nfpc080 4pg08.pdf; Análisis pedagógico de la práctica docente, disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes programas/magisterio/20 08/4/analisis pedagog pract doc.pdf; Fundamentos de la Matemática, disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes programas/profesorado/p lan 2008/matematica/primero/fund matem.pdf; Didáctica III (4° año del plan de Profesorado en Matemática), disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes programas/profesorado/p lan 2008/matematica/cuarto/didact III.pdf; Seminario Higiene y Educación para la Salud, disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes programas/magisterio/20 08/4/seminario higiene.pdf.

Proyecto de Ley Orgánica del Instituto Universitario de Educación, 14 de mayo de 2012 (anteproyecto aprobado en el Consejo de Ministros). Disponible en línea: <http://www.snep.edu.uy/files/2012/08/Proyecto-de-ley-del-IUDE.pdf>.

Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, Documento Final, Acta N.º 63 Res. N.º 67, 18 de octubre de 2007. Disponible en línea: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan nacional/sundf 2008.pdf>.

Formación Continua

Acta N.º 30, Res. 25, 10 de mayo de 2005 (cambia la denominación de la Secretaría de Perfeccionamiento Docente y encomienda la elaboración de un proyecto con estudios de posgrado para docentes al director ejecutivo de la nueva Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores).

Acta N.º 63, Res. N.º 67, ANEP, 18 de octubre de 2007. Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, Documento Final.

Acta N.º 31, Res. 22 de ANEP, del 19 de mayo de 2009: aprueba Reglamento para los Diplomas, Especializaciones y las Maestrías dependientes del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

Censo Nacional Docente 2007. ANEP, Montevideo, diciembre 2008. CEDIIAP: <http://www.cediiap.edu.uy/informacion>.

Convenio entre la Universidad de la República (UdelaR) y la Administración nacional de la Educación Pública (ANEP), 29 de julio de 2009.

Protocolo para la homologación de cursos de actualización por parte del Consejo de Formación en Educación. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Prof. Juan E. Pivel Devoto". Consejo de Formación en Educación - ANEP. Disponible en línea: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2013/protocolo.pdf>.

Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya, Formación en Servicio, Cursos 2013. Disponible en línea: <http://www.cursos-mecaep.com/mod/folder/view.php?id=1345>.

Universidad Católica de Uruguay: <http://www.ucu.edu.uy/Home/Facultadesy%C3%81reas/CienciasHumanas/Institutos/Evaluaci%C3%B3nEducativa/tabid/1164/Default.aspx>.

Universidad de Montevideo: Diploma de Actualización en Filosofía: <http://www.um.edu.uy/humanidades/carreras/1026 Diploma-de-Actualizacion-en-Filosofia/>

Universidad de Montevideo: Diploma de Actualización en Enseñanza de la Matemática: <http://www.um.edu.uy/humanidades/carreras/1009 Diploma-de-Ensenanza-de-la-Matematica-a-traves-de-la-Resolucion-de-Problemas/>.

Universidad ORT Uruguay, Instituto en Educación: <http://www.ort.edu.uy/index.php?id=AAAI>.

PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR

La realización de la investigación ***Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR*** surge en el marco de las acciones del Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM).

El Programa es fruto del Convenio sustanciado entre la Comisión Europea y Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Su objetivo es contribuir al proceso de integración regional y a la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación docente en el marco del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR.

Uno de los resultados esperados del programa se refiere al *reconocimiento mutuo de estudios y títulos de formación docente a nivel regional.* Con esta publicación, y como insumo para el diseño de esta política, compartimos el estudio que releva y analiza las normativas que regulan la formación y el ejercicio profesional docente de los cuatro países del MERCOSUR y de tres países de la Unión Europea.

Entendemos que la producción de conocimiento sistematizado y actualizado en el campo de la educación es un aporte clave para la definición de políticas públicas que contribuyan a la integración regional.

teseo

9 789877 230079