

Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente

**Una apuesta por
el cambio**



Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

MODELOS INNOVADORES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

**ESTUDIO DE CASOS DE MODELOS INNOVADORES EN
LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y
EUROPA**



Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Coordinación: Magaly Robalino Campos y Anton Körner

Revisión de estilo: Roberto Henríquez y Jimena Andrade

Diseño y diagramación: Patricio Paredes L.

Impreso en Chile por Andros Impresores

ISBN: 956-8302-57-3

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente el pensamiento de UNESCO y no comprometen a la organización. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

COORDINADOR ACADÉMICO DEL ESTUDIO

F. Javier Murillo Torrecilla

INVESTIGADORES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Emilio Gautier Cruz
Elizabeth León Cháves
Sonia María Gómez Puente
Carlos Roberto Jamil Cury
Alicia Merodo
F. Javier Murillo Torrecilla
Alejandra Navarro Sada
Paula Pogré
Luis Ignacio Rojas García
Ilse Schimpf-Herken
María del Pilar Unda Bernal

La edición de este libro ha sido posible gracias a la contribución voluntaria de la Unidad de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia de España a las actividades del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

El trabajo se realizó con la participación de KIPUS, la Red Docente de América Latina y el Caribe, que respaldó el estudio a través de algunas de sus instituciones miembros. www.unesco.cl/kipus

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. www.unesco.cl
Santiago de Chile, Chile, Junio 2006

Con la contribución de



INDICE (con hipervínculos a los capítulos)

Presentación	9
La formación de docentes: una clave para la mejora educativa	11
Panorámica general de las aportaciones innovadoras	19
1. Introducción	21
2. Características globales de los modelos innovadores	23
3. Aportaciones innovadoras en formación inicial de docentes	28
4. Ideas concluyentes	47
La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina	57
1. La formación de docentes en Argentina	59
2. La experiencia de formación de profesores en la Universidad Nacional de General Sarmiento	73
3. Análisis del modelo de formación de profesores de la Universidad Nacional de General Sarmiento: la multidisciplinariedad como criterio curricular	80
La formación de profesores en Minas Gerais, Brasil	127
1. Contextos de los modelos	129
2. Modelos de formación en 4 organismos	146
3. Modelos institucionales: problemas y perspectivas	177
El caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS en Talagante, Chile	201
1. Marco histórico de la formación de maestros en Chile	204
2. La legislación de 1980, sus efectos en la formación de profesores y sus posteriores modificaciones	220
3. La Universidad de Arte y Ciencias Sociales-ARCIS de Chile	223
4. El Proyecto de Pedagogía General Básica de la Universidad ARCIS en Talagante	225
5. Consideraciones finales	238

La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia	245
1. El maestro y su formación en Colombia	247
2. La Universidad Pedagógica Nacional	257
3. Licenciatura en Educación para la Infancia: un aporte a la práctica de la formación de maestros en Colombia	266
4. Comentarios en tono de propuestas - retos futuros	280
El modelo de formación de docentes inicial de la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania	287
1. El contexto de la formación inicial del profesorado en Alemania	291
2. La formación de profesores en la Universidad Humboldt de Berlín	304
3. La formación docente inicial entre teoría y práctica	332
4. Retos futuros	344
El modelo de formación de maestros de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid, España	361
1. La Formación inicial del profesorado en España	363
2. La formación de maestros en la Universidad Autónoma de Madrid	372
3. Un modelo específico: La Formación Inicial de Maestros de Primaria	397
4. Retos futuros	408
STOAS Universidad Profesional y la innovación en la formación inicial de docentes, Holanda	427
1. La formación inicial de docentes en Holanda y su contexto nacional	429
2. La formación inicial de docentes de educación secundaria de segundo grado en STOAS, Universidad Profesional	444
3. Un modelo específico: El currículum basado en el desarrollo de competencias	462
4. Valoración global y retos para el futuro	471

PRESENTACIÓN

La formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores críticos al momento de analizar la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros.

La mayoría de reformas educativas de los países latinoamericanos han optado por focalizar sus esfuerzos en la “capacitación” de maestros, en ocasiones fuera de un contexto de políticas, estrategias y programas de formación permanente. Los recursos invertidos no han mostrado coherencia con la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y ni con cambios en la gestión de las escuelas.

La formación inicial es considerada uno de los campos más difíciles de transformar bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos como las universidades, la existencia de grupos consolidados de “formadores” resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial. Adicionalmente subyace la contradicción entre los tiempos técnicos que demanda un esfuerzo en esta dirección y los tiempos políticos que además de cortos necesitan mostrar productos visibles.

El presente estudio realizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC, con el apoyo de la Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia y la participación de destacados investigadores de América Latina y Europa, aporta la certeza que los cambios sí son posibles en la formación inicial de los docentes y que es una apuesta por la que hay que optar si queremos formar las nuevas generaciones de docentes que asumirán la educación de niñas, niños y jóvenes que viven la era de la información y el conocimiento.



Ana Luiza Machado
Directora Regional
OREALC/UNESCO Santiago

LA FORMACIÓN DE DOCENTES: UNA CLAVE PARA LA MEJORA EDUCATIVA

F. Javier Murillo Torrecilla

Los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes.

El desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros.

Las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región, como muestra de su importancia, han colocado como uno de sus focos el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones. A partir de este proceso algunos cambios se han generado, entre ellos destaca la tendencia a desplazar la formación docente hacia el nivel superior, el esfuerzo por incluir la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos de formación docente ya existentes, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, etc.¹

Sin embargo, estas reformas o no han logrado sostenerse en el tiempo o no siempre han sido capaces de convertirse en sistemas

¹ Ver Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La Formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires. Paidós. Messina, G. (1997). *La formación docente en América Latina. Estado del Arte*. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC. Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19. Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile. PREAL.

innovadores para la formación de los profesionales. De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales.² “La actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados”.³

Efectivamente, en la actualidad numerosas instituciones académicas, expertos e investigadores, están reclamando abiertamente la necesidad de dar un salto en la formación de pedagogos, un salto que sea no sólo cuantitativo, sino fundamentalmente cualitativo. Un cambio que logre superar la estrategia utilizada hasta ahora de “más de lo mismo, pero mejor”, en palabras de Valliant⁴, para entrar en el terreno de la reformulación estructural de las características de la formación de docentes.

En este esfuerzo por encontrar pistas para contribuir a los cambios cualitativos que requiere la formación inicial de profesionales, la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC, ha realizado un estudio que analiza siete⁵ modelos institucionales de formación inicial de docentes de siete países de América Latina y Europa caracterizados por su innovación. Esta iniciativa refleja la posición de la OREALC/UNESCO de considerar prioritaria la formación inicial, en el marco de una reflexión integral sobre la situación de los docentes en América Latina que contribuya a definir políticas de largo plazo y abordar una de las líneas más importantes para avanzar en pro de una educación con calidad y equidad.

Este volumen recoge el análisis e informes de esta investigación internacional.

² Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19.

³ Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, N° 1. UNESCO/OREALC. Pág. 13

⁴ Valliant, D. (2004). *Ob. cit.*

⁵ Nueve modelos si se consideran de forma independiente las tres propuestas del estado de Minas Gerais en Brasil.

Propósito y metodología

El estudio se propuso contribuir a la generación de conocimiento sobre los modelos de formación de profesores en países seleccionados en Europa y América Latina reconocidos como experiencias innovadoras consolidadas, que aporten insumos fundamentales para las reformas a la formación inicial que están emprendiendo los países de la región.

Concretamente el estudio se orientó hacia el logro de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer en profundidad modelos de formación docente en centros académicos de los países seleccionados.
- Establecer las analogías y diferencias de los distintos modelos.
- Identificar las contribuciones de cada uno al desempeño de sus egresados.

Para conseguir estos propósitos, se desarrolló un estudio comparado de modelos o experiencias institucionalizadas de formación docente en siete centros académicos de otros tantos países de América Latina y Europa: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda. Como luego analizaremos, los casos fueron seleccionados por ser experiencias innovadoras consolidadas y reconocidas dentro de su sistema educativo.

Como primer paso, se realizó una descripción en profundidad de cada uno de los casos seleccionados. Cada uno de ellos estuvo a cargo de un investigador experto implicado en la experiencia de una forma más o menos directa. Con lo cual se buscó que los análisis tuvieran una visión *desde adentro* y de esta forma explotar el profundo conocimiento por parte de los profesionales involucrados con el modelo estudiado. De esta manera, se ofrece una información completa y llena de matices de cada experiencia.

Para facilitar la posterior comparación, los estudios de caso partieron de un marco común de análisis, aunque abierto y flexible. Dicho marco estuvo conformado por cuatro grandes apartados.

- a) Panorámica general de la organización de la función docente en cada país (tipos de profesores, niveles que imparten, requisitos de entrada en la profesión, etc.) y una visión general de la formación de docentes en el país (requisitos de ingreso, currículum nacional, evaluación...).
- b) Descripción de la formación de docentes en cada una de las instituciones que incluyan aspectos como: historia de la institución, organización académica (titulaciones, planes de estudio, certificación...), organización docente (acceso del profesorado de la institución, número, condiciones laborales, distribución horaria, políticas institucionales para el desarrollo profesional de sus académicos...), organización administrativa (dirección, organización en departamentos...), infraestructura, y alumnado (número, características, distribución, egresados...).
- c) Análisis de un modelo específico de formación de docentes, entre cuyos apartados se encontrarían elementos tales como fundamentación teórica, estructura curricular, metodología, articulación teórica y práctica, selección y desarrollo de los académicos, sistema de evaluación, valoración del modelo... (síntesis de evaluaciones externas, en caso de existir).
- d) Valoración global del modelo y los retos que tiene hacia el futuro. A partir de la descripción de cada caso se realizó una yuxtaposición y una comparación de los elementos caracterizadores de las distintas experiencias innovadoras.

Caracterización de *modelo innovador consolidado* y casos seleccionados

Para realizar este estudio, como se comentó antes, fueron seleccionados y analizados en profundidad siete programas de formación docente considerados como *modelos innovadores consolidados*. La utilización conjunta de estos dos términos aparentemente opuestos (*innovador* y *consolidado*) a modo de oxímoron, refuerza la idea de seleccionar experiencias que combinan el elemento de riesgo en las propuestas, con el del éxito alcanzado

por las mismas en formar docentes preparados para afrontar los retos de la educación actual.

Como modelo innovador entendemos aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos. Hay que subrayar el carácter relativo de la innovación. Algo es innovador inserto en determinado contexto y momento histórico. De esta forma, los modelos seleccionados son innovadores dentro de un sistema educativo concreto en la actual realidad de la formación docente. Por tanto, las características que definen a un modelo como innovador en un país, no lo es tanto en otro.

Por eso es que, como modelo consolidado entendemos aquel que ha resultado eficaz en la consecución de sus objetivos y que, además, tiene un reconocimiento social, está legitimado en su campo y contribuye a que su centro se valore como un centro formador de docentes de calidad.

La lectura de las descripciones de los distintos modelos confirmará la idea de que, aunque todos ellos son innovadores consolidados, en algunos de ellos prima su carácter innovador y, dada su novedad temporal, están aún en proceso de consolidación; mientras que otros tienen su máxima virtud en ser modelos institucionalizados y legitimados, es decir, reconocidos como centros de calidad en su sistema educativo y cuya calidad le viene dada por la existencia de algunos elementos innovadores en su contexto.

Además, como se ha señalado, los modelos analizados corresponden a siete países/realidades diferentes: tres situados en universidades europeas (Alemania, España y Holanda) y cuatro en universidades de América Latina (Argentina, Brasil, Chile y Colombia). De forma deliberada se ha buscado que cada uno de los modelos corresponda a propuestas con características diferenciadas.

Pero ahí no acaba la heterogeneidad. Las propuestas seleccionadas varían también en otros aspectos tales como la antigüedad de los centros de formación docente en las cuales están situadas (centros tradicionales y ampliamente reputados, junto con centros juveniles), su titularidad (públicos y privados); su tamaño (centros con un gran

número de estudiantes y centros pequeños) o su ámbito de influencia; así como la especialidad de la propuesta de formación docente (educación infantil, primaria o secundaria inferior). Con esta diversidad se ha buscado ofrecer toda la riqueza de los modelos y analizar los elementos básicos de sus aportaciones y no elementos ligados a sus características.

Concretamente, las características básicas de los centros de formación de docentes analizados son los siguientes:

El centro de formación de docentes seleccionado en Colombia es la *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. Desde su creación, hace ahora medio siglo, esta institución se ha erigido como la líder en la formación de maestros en Colombia y como la única universidad del país dedicada exclusivamente a este campo, a la investigación y al pensamiento sobre la educación y la pedagogía. Resultan clave los tres fundamentos de la misma: docencia, investigación y proyección social (extensión). Dentro de la UPN se seleccionó para un análisis más detallado la *Licenciatura en Educación para la Infancia*, que forma docentes para trabajar con niños de hasta ocho años de edad, lo que en el sistema educativo colombiano supone los grados de preescolar y los tres primeros años de la Educación Básica Primaria.

En Chile la institución es la *Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS)*. Esta universidad es una corporación privada sin fines de lucro legalizada como universidad en 1990 centrada en tres ámbitos del conocimiento: el Arte, las Ciencias Sociales y la Educación. El programa analizado es el de Pedagogía General Básica desarrollado en su sede de Talagante (Región Metropolitana) caracterizado en su institución como un Programa Temporal Descentralizado. A pesar de ser un programa muy reciente (en el 2004 egresaron sus primeros estudiantes), ha surgido desde sus inicios, con un enfoque innovador propio de la universidad en la que se localiza.

La *Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)* en Argentina. Es una universidad pequeña y joven, creada en 1993, con un planteamiento renovador desde su creación. Centrada en tres ejes: la investigación, la docencia y la acción con la comunidad, buscando articular el proyecto político institucional a las necesidades específicas de la comunidad en la que está inserta.

Para el caso de Brasil se ha optado por presentar tres modelos institucionales de formación de docentes que se están desarrollando en el Estado de Minas Gerais.

En primer lugar la formación de cursos de formación de docentes normal medio desarrollado en el *Instituto de Educación de Minas Gerais*, en Belo Horizonte. Este centro es una prestigiosa institución de casi un siglo de existencia y la propuesta pedagógica corresponde a la formación de docentes para trabajar en Educación Infantil.

En segundo término se presenta la innovadora propuesta denominada *Proyecto Veredas – Formación Superior de Profesores*. Este modelo se desarrolla en distintas universidades y otras instituciones de educación superior del estado y se caracteriza por ser un programa de formación inicial en servicio que prepara a los docentes para trabajar en los primeros cursos de la enseñanza fundamental. Esta propuesta ha atendido a 14.024 alumnos de todo el estado a través de un proceso de formación semi-presencial.

La última propuesta brasileña es la formación de docentes a través del Curso de Pedagogía desarrollado en dos instituciones diferentes: la *Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG)* y la *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*. El curso de Pedagogía prepara docentes para los cursos normales, así como para actividades de orientación, administración y supervisión. La propuesta es analizada en dos grandes universidades de tradición y prestigio en Brasil, la primera privada y la segunda pública.

El centro de formación de docentes seleccionado en España es la *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*. Esta institución tiene una larga experiencia en la formación de maestros (desde 1961) y es reconocida como uno de los mejores centros de España en esa tarea tanto por la calidad en la docencia como por la inserción profesional de sus titulados. En él están matriculados 2.370 estudiantes repartidos en alguna de las siete especialidades que oferta. Es, por tanto, un centro grande, consolidado y reconocido. El modelo de formación seleccionado que fue analizado en profundidad corresponde a la formación de maestros en la especialidad de Educación primaria.

La *Universidad Humboldt* de Berlín es una de las universidades más destacadas en Alemania creada por Wilhelm von Humboldt hace casi dos siglos y tiene un buen número de facultades (27) y de estudiantes (38.727). Está situada en lo que fue la parte de Berlín del este y durante muchos años fue la universidad de referencia de los países del este.

Por último, el centro seleccionado en Holanda es la *Universidad Profesional STOAS*. Este centro estatal es la única Universidad Profesional Agraria especializada en la formación inicial de profesores de Educación secundaria de segundo grado, de formadores y de especialistas en educación y gestión del conocimiento dentro del sector agrario. Es por tanto, un centro de formación puntero y muy especializado, dinámico y activo y con ambiciones por mantener y mejorar la calidad de la enseñanza. Su objetivo es formar a los docentes para convertirlos en expertos en la transferencia de conocimiento en materias agrarias y derivadas como la horticultura, la tecnología del alimento, la cría animal, etc. Fue creada en 1981, por lo que está a punto de cumplir un cuarto de siglo de existencia.

Organización del volumen

El informe final del estudio, es decir, el documento que ahora se presenta está conformado por ocho capítulos sin contar éste.

En el primero recoge los resultados del estudio comparado. Representa, por tanto, la visión global y comprensiva de los modelos y sus aportes innovadores. También aquí se recogen unas ideas concluyentes a modo de recomendaciones para los centros de formación docente y para los administradores y tomadores de decisiones políticas para la mejora de los sistemas de formación de educadores.

Los siete capítulos restantes recogen cada una de las descripciones de los modelos institucionales de formación docente analizados, las cuales se desarrollan a partir de un esquema análogo que parte del marco de referencia utilizado antes descrito. De esta manera se aborda de forma consecutiva, el sistema de formación de docentes en cada país, el modelo de cada universidad y la propuesta innovadora concreta. Para acabar con un análisis de los retos y desafíos para el futuro que tiene cada modelo.

Panorámica general de las aportaciones innovadoras

F. Javier Murillo Torrecilla

F. Javier Murillo, es Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Es especialista en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, con especial dedicación en temas relacionados con Calidad, Equidad, Eficacia y Cambio en Educación. Coordina la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia en Educación (RINACE). Trabaja habitualmente como consultor internacional tanto para diferentes organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Convenio Andrés Bello), como para distintos países (México, Perú, Brasil, Panamá, Bolivia, etc). Tiene un centenar de publicaciones sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación. Más información en: www.uam.es/javier.murillo

1. INTRODUCCIÓN

Frente a la pervivencia de un modelo de formación inicial de docentes que podríamos llamar de “tradicional” por lo que supone de reproducción de viejos esquemas pedagógicos, se están desarrollando en todo el mundo sugerentes propuestas que buscan dar respuesta a la necesidad de un nuevo docente capaz de afrontar los retos de los sistemas educativos. En la actualidad, la escuela, a la par que enfrentarse al reto de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, ha de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que exigen un docente nuevo para el que reproducir esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no es suficiente. Ahora se exige a los centros de formación de docentes que formen profesionales bien preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles y capaces de dar respuesta a nuevas necesidades y demandas, innovadores y con recursos para transformar su realidad inmediata.¹ En palabras de Denis Valliant: “Ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de la tarea exige un cambio de enfoque”.²

Respondiendo a esos retos, algunos centros de formación docente, dentro de la pequeña o gran autonomía que les permite su legislación estatal, hacen alarde de una gran creatividad replanteándose todas y cada una de las estructuras que hasta ahora constituían el armazón de la formación de maestros y profesores. De esta forma, todo está sujeto a reflexión, crítica y reelaboración: el qué, el para qué, el cómo, el con quién, el para quién, el dónde y el cuándo.

En este estudio hemos analizado en profundidad siete modelos institucionales de formación docente de América Latina y Europa caracterizados por desarrollar propuestas innovadoras capaces de

¹ Ver Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Paidós. Barrios, O. (2004). Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial. En: Flores Arévalo, I. (Ed), *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?* Lima. UNESCO/OREALC y PROEDUCA/GTZ.

² Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile. PREAL. Pág. 6

dar una respuesta eficaz a las necesidades de los sistemas educativos donde se encuentran. Con el estudio de este pequeño número de casos, hemos verificado la gran inquietud por mejorar que caracteriza a muchas de las propuestas de formación docente, así como el derroche de creatividad invertida en las respuestas aportadas. Cierto es que en este trabajo se ha intentado escoger lo mejor de cada caso, pero no es menos verídico que estas siete experiencias apenas constituyen una pequeña parte de la gran cantidad de propuestas de formación docente, más o menos innovadoras, más o menos exitosas, que se están desarrollando en nuestros países que ponen en tela de juicio los actuales planteamientos. Y como tanto nos enseñan los fracasos como los éxitos, todas ellas realizan contribuciones que pueden suponer la semilla que genere una reflexión que desemboque en esta nueva formación docente que lleve al cambio de enfoque que demandan los sistemas educativos.

Este estudio, como se ha señalado en el anterior capítulo, pretende contribuir a la generación de conocimiento sobre las propuestas innovadoras que están emergiendo en América Latina y Europa. Así, busca aportar ideas útiles, tanto para la toma de decisiones en las reformas a la formación inicial que está en marcha o en preparación en diferentes países, como para ayudar a la puesta en marcha de procesos de cambio en las instituciones que forman docentes.

En ese sentido ha de ser considerado el estudio y, de forma particular, este capítulo: una fuente generadora de ideas, las cuales pueden volverse recomendaciones aplicables dependiendo de las especificidades de los contextos, con las precauciones necesarias y con un marcado espíritu crítico. Cada experiencia innovadora constituye un todo inseparable consigo mismo y con el contexto en el que se desarrolla, de tal forma que cualquier intento de disección tiene como único objetivo ayudar a su estudio y comprensión. Con ello queremos decir que no se trata de “replicar” o “implantar” experiencias independientemente de los contextos y realidades internas, sino de recuperar y valorar los aportes que están ocurriendo en los países y difundirlas como una valiosa fuente de inspiración.

En este segundo capítulo se presenta el estudio comparado de los siete modelos innovadores. Se ha organizado la información en tres

grandes apartados. En primer término, se ofrece una reflexión sobre las características globales de los modelos entendidos como un todo, sería una primera visión holística de los mismos. A continuación se presenta una panorámica más analítica de los modelos, intentando destacar sus aportes innovadores más significativos. El capítulo se cerrará con unas ideas concluyentes y una suerte de recomendaciones para los centros de formación de docentes y para los tomadores de decisiones políticas alumbradas a la luz de este estudio.

La revisión de este capítulo puede servir para tener una imagen global de los aportes de los modelos. En ningún caso puede reemplazar la lectura de las diferentes descripciones que los investigadores expertos han hecho de las propuestas analizadas. Allí se recoge un relato de los mismos mucho más vivo y real de lo que este capítulo ofrece.

2. CARACTERÍSTICAS GLOBALES DE LOS MODELOS INNOVADORES

Así como el todo es más que la suma de sus partes, un modelo innovador es mucho más que la sola adición de un conjunto de aportes más o menos novedosos. Si deseamos saber cuáles son las claves que hacen que una propuesta haya conseguido aportar elementos transformadores de forma exitosa mejorando de forma cuantitativa y cualitativa sus procesos y resultados, es necesario comenzar por lo más importante del mismo, y esto no es más que la panorámica del modelo como un todo indivisible.

Desde esa perspectiva hemos identificado cinco características globales de los modelos:

- La existencia de una cultura innovadora.
- La contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno.
- La íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos.

- La existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación.
- Un enfoque de abajo hacia arriba.

Veámoslo con más detalle.

2.1. Cultura innovadora

Más allá de la presencia o ausencia de determinados elementos aislados, la característica definitoria de todos los modelos analizados es la existencia de una *cultura innovadora* en el centro de formación de docentes. Y asumimos ese término en un doble sentido.

Por una parte entendemos como cultura innovadora el conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar (profesores, estudiantes, directivos, personal de administración y servicios) que hace que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometida con la mejora del proceso formativo y sus resultados. Según este criterio, los centros de formación de docentes innovadores se autorreconocen como tales, están abiertos a transformar su práctica, se arriesgan, planifican sus estrategias de cambio y trabajan en equipo hacia una meta común.

Pero, también, la cultura innovadora es una forma especial de ser y de actuar del centro en su conjunto que desarrolla estrategias novedosas para dar respuesta a los problemas planteados y que trabaja por mejorar día a día. De esta forma, más que la presencia o ausencia de determinadas características aisladas, los centros innovadores de formación docente se comportan como tales en un todo. La asunción de una estrategia aislada no conforma una innovación, sino el conjunto de acciones combinadas. Su carácter innovador está en su forma de ser y actuar, por lo cual las diferentes respuestas de cambio o solución ante determinada situación sólo son una natural expresión de esta esencia innovadora.

Con todo ello, una innovación se define por los procesos implicados y por los resultados obtenidos, pero, sobre todo, por la actitud de la

comunidad educativa. Una actitud que le lleva a buscar alternativas frente a los constantes desafíos planteados y cuya mirada conjunta está más allá de una rutina cotidiana. En este caso, esta actitud se refleja en la búsqueda de una propuesta nueva para formar docentes capaces de dar respuestas a las necesidades de la escuela actual y futura.

2.2. Contextualización

Una segunda característica que define cada uno de los siete modelos analizados es que su propuesta está contextualizada en tres elementos: la institución donde se sitúa, su entorno social y geográfico, y su marco histórico.

Efectivamente, en primer lugar, las experiencias estudiadas suponen una concreción de la propuesta formativa global de la universidad en que se desarrolla. De esta manera, se valida la idea de la fuerte relación existente entre el centro de formación de docentes, la propuesta pedagógica innovadora y la universidad donde se encuentra. Esto aleja cualquier sospecha de pensar que puedan surgir modelos innovadores en un entorno yermo y sin conexión con la institución donde se localiza.

En segundo término, los diferentes modelos están contextualizados en un entorno social y geográfico concreto, y sus propuestas dan respuesta a las necesidades y expectativas de ese entorno. Cada una de las siete propuestas analizadas tiene un ámbito de influencia radicalmente diferente, por ello se enfrentan a problemas diferentes y aportan respuestas distintas. Así, revisando los extremos, mientras que la Universidad Profesional STOAS prepara futuros docentes procedentes de toda Holanda, y por ello realiza una oferta muy centrada en formar a profesores de secundaria especializados en ciencias agrarias que laborarán en cualquier parte del país e, incluso, en cualquier lugar de Europa; la Universidad ARCIS en Talagante, Chile, tiene como zona de influencia la localidad donde se sitúa, por lo que su propuesta está muy centrada en impactar en una población con necesidades muy concretas, de tal forma que su propuesta está ajustada a esas dichas necesidades.

Olvidar las características y necesidades del entorno social y geográfico del centro de formación docente, su ámbito de influencia, es un camino hacia el fracaso de la propuesta pedagógica del centro.

Por último, cada experiencia parte de una historia previa que la marca y define. En las descripciones de los siete modelos analizados se ha recogido una breve historia de la institución de formación docente que ayuda a explicar sus características y a comprender muchas de las decisiones tomadas. Poner en marcha un proceso de transformación exige conocer, comprender y tener en cuenta la historia de la institución. Y las propuestas no son más que la evolución de esa historia.

Con ello es posible apuntar que las propuestas innovadoras no surgen de la nada, nacen a partir de determinadas necesidades y expectativas del contexto institucional, social e histórico en el que se sitúan. Pensar que hay soluciones estandarizadas que sirven para cualquier centro o modelo, que determinados elementos pueden ser transplantados sin una necesaria y obligatoria reflexión crítica de las características del centro y su entorno sólo puede llevar al fracaso y al desencanto de la comunidad educativa.

2.3. Relación entre propuesta pedagógica y propuesta organizativa

Una característica global más, que se percibe en el análisis de los siete modelos es la íntima relación existente entre la propuesta pedagógica y la organización del centro de formación docente. Efectivamente, aunque se podría afirmar que es la propuesta pedagógica el núcleo básico que configuran los diferentes modelos innovadores, en todas las experiencias esta propuesta pedagógica ha exigido una nueva organización del centro más adecuada a las nuevas exigencias.

Con ello se valida la idea de la necesidad de que las innovaciones estén sustentadas tanto en lo pedagógico como en lo organizativo. Lo pedagógico sin lo organizativo es inviable, y lo organizativo sin lo pedagógico es ineficaz. Con ello se concluye que los dos se erigen como dos elementos inseparables de toda propuesta de innovación educativa.

2.4. Con un claro marco teórico

Detrás de todos y cada uno de los modelos institucionales analizados hay un marco teórico que orienta las decisiones tomadas y define las estrategias de intervención implementadas. Detrás de cada propuesta hay un concepto de docente, de sistema educativo y de sociedad surgido de las reflexiones colectivas y reflejado en el conjunto de las propuestas prácticas.

De esta forma, cualquier aporte innovador tiene que hundir sus raíces en unos principios rectores y debe ser coherente con éstos. Si se decide, por ejemplo, que las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente y a lo largo de todos ellos, es porque se parte de un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Si, por el contrario, se piensa que las prácticas suponen la aplicación de lo aprendido en la teoría, éstas han de estar al final de la formación.

Con esta reflexión se pretende poner de manifiesto que para poner en marcha un proceso de mejora de una propuesta de formación docente, el primer paso es abrir un debate sobre qué tipo de docentes se requiere formar, para qué sistema educativo y qué sociedad. Las estrategias innovadoras son herramientas, recursos que pueden servir para determinados objetivos. Estrategias que no son ni mejores ni peores en sí mismas, sino en función de los principios y el marco teórico de la propuesta de formación de docentes.

2.5. Enfoque de abajo hacia arriba

Las características anteriormente apuntadas subrayan el previsible fracaso de las propuestas de cambio impuestas y estandarizadas, supuestamente válidas para cualquier institución. Ahora sabemos que para que un proceso de transformación pase de las palabras a los hechos y llegue a transformar realmente la propuesta de formación docente es necesario que la iniciativa, el impulso y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan del interior del centro. Es posible, incluso es frecuente y hasta necesario, que la iniciativa de cambio venga del exterior, por ejemplo desde la puesta en marcha

de una reforma educativa nacional o de “presiones externas”; sin embargo, el cambio será efectivo y real, sólo si es la comunidad educativa quien asume y lidera dicho cambio.

Estas ideas chocan frontalmente con la realidad, donde las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, la participación de los profesores en las reformas se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición *desde arriba* antes que un espacio propio.³

Así llegamos de forma irremisible al debate abierto acerca de la regulación estatal versus la autonomía en formación de docentes. Como suele ocurrir, las soluciones fáciles y maniqueas no suelen servir. Los centros de formación docente están obligados a preparar a maestros y profesores que desarrollen sus funciones en un sistema educativo con características determinadas. Todo esto en un marco que armonice la necesidad de orientaciones nacionales con el respeto a las particularidades y las demandas locales.

3. APORTACIONES INNOVADORAS EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

En coherencia con las características antes apuntadas, el estudio comparado de los elementos innovadores que configuran los siete modelos de formación inicial de docentes nos lleva a destacar, en primer término, la gran heterogeneidad en las soluciones adoptadas. Efectivamente, cada propuesta, al partir de un marco teórico propio y un contexto exclusivo, desarrolla e implementa estrategias distintas. De esta forma, sería muy arriesgado hablar de una convergencia total en estos modelos de formación de docentes.

Sin embargo, sí es posible observar la aparición reiterada de algunos elementos en estas propuestas innovadoras, incluso entre aquellas de naturaleza radicalmente distinta. Esto nos lleva a pensar en la

³ Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19.

existencia de algunas tendencias en la formación de docentes para el futuro. Tendencias, o elementos repetidos que, por su demostrada eficacia en las propuestas analizadas, pueden servir como punto de partida para cualquier reflexión que busque elaborar un modelo de formación de docentes más adecuado a las actuales necesidades.

En este apartado vamos a recoger y ejemplificar algunos de esos aportes innovadores que pudieren considerarse como tendencias o líneas de trabajo para el futuro. Concretamente hemos detectado siete aportes relevantes.

3.1. El desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos

Uno de los tradicionales debates en la formación de docentes es lo que Paula Progré denomina la “tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico”.⁴ Es decir, enseñar a los futuros docentes a partir de los ámbitos de conocimiento o a partir de lo pedagógico. Esa tensión se ha resuelto, habitualmente, de forma diferenciada en función del nivel de estudios donde laboraría el futuro docente. Así, es frecuente que en la formación de maestros de educación infantil y primaria el eje organizador sea el proceso de adquisición de los elementos instrumentales por parte de los niños, dejando a las disciplinas como mero elemento organizador, mientras que en la formación de docentes de secundaria el peso recae en las disciplinas, relegándose la formación pedagógica a un segundo lugar, tanto en importancia como en distribución temporal. Sin embargo, el debate sigue abierto.

En las innovaciones analizadas, la respuesta a esa tensión no se fundamenta en el triunfo de una opción sobre otra, sino en la aplicación de una propuesta cualitativamente diferente: la formación basada en competencias como elemento superador de esa dicotomía. Esta tendencia, no exenta de controversias, no es exclusiva de la formación de docentes, sino que se está siguiendo en toda la educación superior de muchos países, así como en toda formación con una orientación profesionalizante.

⁴ Progré, P. (2004). *Los temas en cuestión*. En Flores Arévalo, I. (ed), ¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina? Lima. UNESCO/OREALC – PROEDUCA/GTZ. Pág. 120

Siguiendo una definición clásica se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber-hacer y saber estar) ejercidos en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un puesto.⁵ De esta forma, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea.⁶

Aunque, como luego veremos, muchos de los elementos que configuran este nuevo enfoque están presentes en todos los modelos de formación inicial analizados, la defensa de manera explícita de una formación basada en competencias está presente únicamente en los tres modelos europeos estudiados en distinto grado de desarrollo. Así, mientras que tanto en la Universidad Profesional STOAS (Holanda) como en la Universidad Humboldt (Alemania) es una realidad, en la Universidad Autónoma de Madrid es un reto a conseguir a corto plazo y para el cual se están dedicando una gran cantidad de esfuerzos. Hay que recordar que el llamado Proceso de Bolonia, a través del cual se está construyendo el Espacio Europeo de Educación superior (EEES), plantea un sistema europeo de créditos de enseñanza basado en la adquisición de competencias para la Educación superior que deberá estar en marcha en los estudios superiores de todos los países europeos antes del 2010. Ello ha obligado a iniciar la adaptación de sus sistemas de Educación superior, incluyendo la formación de docentes.

En este sentido, el currículum de formación de docentes de la Universidad Profesional STOAS es uno de los mejores ejemplos de este enfoque de entre los modelos analizados. El mismo está basado en la formación de competencias y está íntimamente orientado a desarrollar los perfiles de las diferentes situaciones reales que los estudiantes van a desempeñar en los lugares de trabajo: Profesor de Secundaria Pre-profesional (VMBO), Profesor de Secundaria Profesional (MBO), Profesor de Adultos (BVE) y Gestor del

⁵ Barjou, B. (1995). *Savoir transmettre son expertise et son savoir-faire*. Paris. ESF.

⁶ Ver Charleton, M. (1996). *Self-directed learning in counsellor training*. London. Cassell. Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación docente. *Educar. Revista de Educación*, N° 5. Argudín Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educar, Revista de Educación*, N° 19. www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html

Conocimiento en Empresas y Pequeños Negocios. Cada perfil queda descrito en un número de situaciones que han sido determinadas y perfectamente definidas a través de un minucioso estudio llevado a cabo en alrededor de cien centros de enseñanza secundaria profesional y un buen número de empresas relacionadas que permitió reflejar y diseñar las 20 situaciones a las que los futuros profesores y los gestores del conocimiento se van a enfrentar y que forman la clave del proceso formativo.

Análogamente, la Universidad Humboldt de Alemania sigue los planteamientos aprobados por la Conferencia de los Ministros de Educación de los estados federales de Alemania para todas las universidades del país, los cuales establecieron las competencias a adquirir por los estudiantes en su proceso de formación docente. Concretamente se han establecido cuatro competencias fundamentales: la competencia personal, la competencia social, la competencia metodológica y la competencia de contenidos (de la asignatura). Igualmente se plantean una serie de competencias transversales, las cuales se adquieren entrelazando las diferentes asignaturas y los proyectos escolares/extra-escolares, etc.

Allí las competencias se consideran como la expresión del actuar de una persona en su totalidad y se adquieren y fortalecen en un proceso que nunca termina. Cada estudiante desarrolla sus propias estrategias, establece el tiempo que necesita y su objetivo propio para lograr lo que es su intención. Así establecen que:

“Las alumnas y los alumnos son competentes:

- Si logran desarrollar sus capacidades para manejar una situación específica.
- Si logran activar los conocimientos que tienen o aprovechar nuevas fuentes.
- Si entienden la lógica interna de un temario complejo.
- Si logran actuar utilizando capacidades adquiridas anteriormente.

- Si logran incorporar capacidades existentes.”⁷

Con ello, este nuevo concepto de competencia tiene su repercusión directa en la forma en que se imparten los contenidos de las asignaturas y lo que se entiende como contenido troncal. Los contenidos ya no se definen por la gran cantidad de información a ser transmitida o acumulada, sino por su sistematización para el proceso de aprendizaje más amplio.

En América Latina las referencias sobre una formación docente centrada en estas competencias son más teóricas que prácticas. Así, por ejemplo, Cecilia Braslavsky ya había anticipado las ventajas de la utilización de este enfoque en la formación de docentes en Latinoamérica hace algunos años.⁸

Sin embargo, sí podemos encontrar algunos elementos destacados que configuran este enfoque en la propuesta de la Universidad Nacional del General Sarmiento de Argentina. Allí se busca que los estudiantes desarrollen competencias para *enseñar a aprender*, de tal forma que sus alumnos puedan adquirir no sólo el saber y el *saber hacer* correspondientes sino, en particular, los modos y procesos variados de apropiación de conocimientos.

De igual forma, encontramos otras referencias sistemáticas al enfoque mencionado. Entre ellas, una nueva relación entre teoría y práctica, la investigación como forma de reflexión o una visión transdisciplinar de la enseñanza, elementos que constituyen los siguientes puntos sobre los cuales posaremos nuestra atención.

3.2. La interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes

La preocupación por establecer una adecuada interrelación entre la teoría y la práctica es otro de los temas candentes en la formación de docentes en todo el mundo. Esta relación tenía tradicionalmente dos

⁷ Karpen, K. (2004). Einführung in die Bildungsstandards in den Ländern im Schuljahr 2004. En: *Schulverwaltung, Nr. 5, Mayo 2004*. Pág. 165

⁸ Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación, N° 19*.

características. En primer lugar existía una radical separación entre la teoría, considerada como el trabajo que se desarrollaba en el centro de formación docente, y la práctica, que se ceñía a las actividades que realizaban los alumnos fuera del centro.⁸ Con ello, la formación de docentes se centraba casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos que luego eran desarrollados en las escuelas donde los alumnos hacían sus prácticas.⁹

En segundo término esta relación se definía mediante un planteamiento “aplicacionista”.¹⁰ Según el mismo, el futuro docente aprende una teoría que posteriormente es aplicada en la práctica profesional. Esta concepción nace de la idea de que la “verdad” se encuentra en la teoría y, por lo tanto, en ésta debe ser trasladada a la práctica de la forma más fiel posible. En consecuencia, una enseñanza de calidad se desarrollaría simplemente mediante una correcta aplicación de la teoría, que es donde se encuentran las respuestas a las dificultades planteadas. Las prácticas sólo ayudan a concretar la teoría.¹¹

Estos planteamientos han determinado, entre otras cuestiones, la ubicación de las prácticas fuera del centro de formación de docentes y en los últimos momentos de la formación de los futuros docentes, cuando ya han asimilado la teoría que tienen que aplicar. Y la valoración de éstas es tanto más positiva cuanto más se ha acercado a los planteamientos teóricos preestablecidos.

Esta relación de independencia y subordinación está siendo puesta en cuestión en la actualidad. Efectivamente, ahora se comienza a considerar que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo. El enfoque de formación basado en competencias, por ejemplo, exige una nueva consideración, dado que las competencias no sólo se aprenden en el centro de formación

⁹ Actividades que tienen diferentes denominaciones en función del país: prácticum, residencia, etc.

¹⁰ Rodríguez Marcos, A. (dir.) (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo. Septem Ediciones.

¹¹ Roggi, L. (1999). *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*. Publicado en: <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm>

¹² Inostroza de Celis, G. (1997). *La práctica, motor de la formación docente*. Santiago de Chile. Dolmen.

docente; sino que son resultados del empeño y del desempeño del futuro docente.¹²

Los siete modelos innovadores analizados aportan una nueva visión en la relación teoría y práctica y asignan una importancia fundamental a este último, elemento que aparece de forma muy destacada en todos los informes descriptivos. Así, se han encontrado cinco características en los modelos innovadores estudiados: su relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la distribución temporal de las prácticas profesionales, su desarrollo en contextos variados, la apuesta por unas prácticas de calidad y su creciente peso dentro del currículum.

3.2.1. Una relación dialéctica entre teoría y práctica

La totalidad de las innovaciones analizadas aportan una nueva mirada a la relación entre la teoría y la práctica. Así, en la tradicional separación entre ambas se va difuminando: tanto en la formación que se da en el centro de formación docente como en las prácticas profesionales se interrelacionan y se entremezclan los planteamientos teóricos y prácticos.

Además, se genera una visión caracterizada por una relación dialéctica entre ellas, según la cual ya no es la práctica la que se ve supeditada a la teoría, sino que ambas dialogan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua. De esta forma, la aplicación de la teoría en la práctica y la teorización de la práctica se convierten en dos elementos indisolubles en la formación de docentes.

Uno de los mejores ejemplos de este planteamiento es la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Allí, tal y como se recoge en diversos documentos institucionales, se entiende la práctica como un lugar de reflexión y análisis sobre los discursos y hechos que ocurren en el cotidiano educativo, así como de la reflexión teórica que se confronta con la realidad, para que el estudiante genere propuestas pedagógicas para cualificar su práctica pedagógica y la de sus pares. Con ello, se posibilita a los futuros docentes para que

¹³ Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación docente. *Educar. Revista de Educación*, N° 5.

integren los componentes teóricos y prácticos de su formación, y que den respuesta a las problemáticas que les presentará la realidad educativa en los diferentes momentos de su proceso formativo.

También se refleja esta perspectiva en el programa denominado *los amigos críticos* de la Universidad Humboldt, que se basa en la incorporación temprana de todas las actividades prácticas (tantas veces y lo antes posible), en forma compleja (integrando todo el actuar del pedagogo) en forma entrelazada (las diferentes asignaturas o ramos de ellas) y en forma autodeterminada (desde la planificación, la realización y la evaluación de los resultados).

Muy interesante es el planteamiento de la Universidad ARCIS de Chile. En él, la práctica tiene especiales características dado que, por un lado, la mayoría de los estudiantes trabajan en unidades educativas y los que no lo hacen rápidamente se incorporan a ellas; y, por otro, tienen el conocimiento de doce años en el mundo escolar. De esta forma, lo que se busca con la práctica no es un conocimiento de la "realidad" sino en primer lugar una desnaturalización de la misma, en condiciones donde la cultura docente escolar opera, permanentemente, desde procesos de naturalización.

De este modo, el programa optó por tres tipos de prácticas diferenciadas. El primer tipo corresponde a las realizadas en el marco de los talleres, en donde el mundo escolar es un objeto de estudio. El segundo tipo son las prácticas realizadas al interior de las didácticas, en donde el foco es el trabajo en aula pero de manera muy especificada. Por último son las prácticas de la etapa culminatoria del tercer ciclo que consiste en una inserción plena en un centro educativo. En esta última se trabaja en torno a tres dimensiones, la primera referida a la planificación del trabajo escolar, la segunda a la gestión escolar o educativa y la tercera al trabajo de aula propiamente tal.

3.2.2. Distribución temporal de las prácticas profesionales

Hemos señalado que la concepción tradicional de dependencia teoría-práctica llevaba a que las prácticas se desarrollaran al finalizar la formación. La reformulación de esta idea hace que algunas de las experiencias descritas busquen combinar la teoría y la práctica desde

los primeros momentos de la formación y a lo largo de toda ella. Tres casos utilizaremos para ejemplificar esta distribución temporal: la Universidad profesional STOAS, el Proyecto Veredas de Brasil y la Universidad Humboldt.

En la Universidad Profesional STOAS de Holanda, los alumnos realizan sus prácticas a lo largo de los cuatro años que dura su formación como docentes de secundaria. Para los estudios a tiempo completo, en el primer año tienen un período de cuatro semanas de prácticas, durante el segundo año tienen ocho semanas, durante el tercero seis meses y durante el cuarto tres días a la semana. Además, todos los viernes durante los cuatro años se enfocan las actividades a la práctica de situaciones en un contexto real que es directamente en los lugares de trabajo.

Otro ejemplo es el Curso de Formación Superior de Profesores dentro del Proyecto Veredas, de Brasil. Allí los estudiantes realizan las prácticas pedagógicas orientadas en cada uno de los siete módulos en que se organiza el currículo. Concretamente dedican 10 horas semanales en 15 semanas de las 16 que dura cada módulo, con lo que tienen un total de 1.050 horas de prácticas pedagógicas a lo largo de su formación.

En la Universidad Humboldt de Alemania, trabajan con dos modelos de interrelación teoría-práctica muy interesantes. La primera en fase de formación inicial y la segunda en el componente de profesionalización.

Por un lado, en el módulo de formación inicial, los alumnos realizan dos prácticas diferenciadas. En un primer momento, durante el primer y segundo semestre, realizan una práctica en la cual tienen un papel de observadores participantes. Divididos en grupos de 15, los estudiantes eligen los lugares para hacer las prácticas, cada uno de ellos formula un tema de análisis, lo observa, documenta y sus conclusiones se exponen ante el grupo. Tras esta observación que dura no más de una semana, se socializa con el gran grupo. Posteriormente, en los semestres quinto y sexto, los alumnos realizan unas prácticas grupales, sólo que en esta ocasión son ellos los responsables de organizar proyectos pedagógicos y analizarlos posteriormente.

3.2.3. Prácticas profesionales en contextos diferentes

En contraste con la tendencia tradicional de asignar modalidades, lugares y momentos únicos para las prácticas de los futuros docentes, los modelos analizados abren alternativas. Por un lado, los alumnos deben realizar las prácticas en diferentes situaciones, de tal forma que tengan una visión más completa de su trabajo posterior; y por otro, que los lugares de prácticas se ajusten a las futuras especializaciones que los alumnos deseen tomar.

El mejor ejemplo para ilustrar ambas tendencias es la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, concretamente en el Proyecto de Educación Infantil. En las prácticas, que se inician desde el primer semestre del primer año de formación, cada estudiante selecciona dos semestres consecutivos, y las selecciones de los niveles de práctica a los que pueden optar son de 0-3, 3-6 y 6-8 años. De esta forma, al terminar el ciclo, todos los futuros docentes han completado prácticas en los tres niveles de edad planteados.

Igualmente, los lugares donde se desarrollan estas prácticas son, en la actualidad, instituciones públicas como: Secretarías de Educación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, Jardines de la Policía Nacional, FUNDAC, la Anexa Normal María Montessori, el Instituto Pedagógico Nacional, y algunos Jardines Infantiles estatales y privados. De esta forma, se hace realidad el planteamiento de trabajar las prácticas en tres contextos diferentes: comunitario, asistencial y escolar.

3.2.4. Prácticas de calidad

Todas las propuestas tienen como marco irrenunciable ofrecer prácticas de calidad para los futuros docentes. Ello se operativiza de diferentes formas: de un lado, mediante la oferta de prácticas interesantes y relevantes para la formación de los estudiantes; a través de un convenio claro de colaboración con la institución receptora; y por otro, con supervisores tanto en el centro de prácticas como en el centro de formación docente que trabajan de forma coordinada y son especializados en los temas de las prácticas.

Uno de los aspectos más valorados de la oferta formativa de la Universidad Autónoma de Madrid es la calidad de las prácticas, fundamentalmente por su organización y por la supervisión que realizan maestros de la misma especialidad a la que optan los estudiantes y de profesores que pertenecen a la universidad.

3.2.5. Prácticas con mucho peso en el currículo

Un elemento más es el gran peso que van ganando las prácticas en el currículo de los futuros docentes. Dos ejemplos sirven para ilustrar este aspecto: los estudiantes de la Universidad Profesional STOAS dedican el 60% de su tiempo a las prácticas, mientras que ese peso en la Universidad Autónoma de Madrid llega al 40%.

3.3. La investigación como factor clave

Un debate abierto en la formación de docentes es el rol que debe tener la investigación en su currículo.¹³ Así, a lo largo del tiempo y desde diversas instancias se han asumido diferentes posiciones en la relación docencia-investigación, posiciones que van desde planteamientos que afirman que todo docente es investigador (por lo que hay que prestar una especial atención en el currículo de la formación de docentes a este tema) hasta la opción opuesta que defiende la imposibilidad de combinar la docencia y la investigación de forma exitosa, con lo que se reserva en exclusividad a los especialistas el desarrollo de la investigación en educación.

Estos planteamientos han tenido su fiel reflejo en el currículo para la formación de maestros y profesores. De esta manera, se han asumido todas las posiciones, desde la presencia de un buen número de horas dedicadas al aprendizaje de metodologías de investigación educativa, hasta su más absoluta ausencia. Estos extremos han aparecido muy cercanos en el tiempo en un movimiento de péndulo en el cual un extremo lleva a otro casi sin solución de continuidad. Un ejemplo paradigmático de la defensa de estas posturas, y su paso radical de uno a otro extremo, es la formación de maestros en México.

¹⁴ Ver Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis doctoral. Barcelona. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Imbernón, F. et al. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Graó.

Sin embargo, el debate sobre la incorporación de la investigación en la formación docente no acaba ahí, también se plantea desde otras dos perspectivas. Un primer enfoque es el desarrollo de investigaciones por parte de los profesores de los centros de formación docente. Este tópico está íntimamente relacionado con el proceso vivido en todo el mundo acerca de la incorporación de la formación de maestros a la educación superior e, incluso, a la educación superior universitaria. Con ello, a los formadores de formadores, en su calidad de profesores universitarios, se les reconoce su rol de investigadores y se les exige evidencias de este nuevo estatus. En este sentido, los centros de formación docente ya no serían exclusivamente centros docentes, sino también centros de investigación.

La última perspectiva, es la utilización de la investigación como un recurso didáctico en la formación de docentes. Este enfoque está, de nuevo, íntimamente relacionado con la formación basada en competencias, dado que en el mismo, el aprendizaje se adquiere mediante un proceso de experimentación y reflexión colectiva. Con este enfoque, como luego veremos, se profundiza en el planteamiento del docente como agente de transformación social.

De esta forma, resumiendo, la investigación educativa puede asumir tres roles en la formación docente. Por un lado, la investigación, en forma de metodología, como una materia en el currículo de formación docente para formar a docentes-investigadores. Por otro, a través del desarrollo de investigaciones por parte de los formadores de formadores (los profesores de los centros de formación docente) para mejorar su docencia y contribuir a la mejora de la educación; y, por último, la investigación como recurso didáctico en la formación de docentes.

Todos los modelos analizados muestran una fuerte orientación hacia la investigación relacionada con la formación de docentes desde las tres perspectivas, aunque con diferente énfasis en cada uno de ellas. De esta forma, es posible afirmar que la presencia de la investigación en los centros de formación de docentes es uno de los elementos definitorios de los centros de calidad. Analicemos cada una de las opciones a través de diferentes ejemplos.

Uno de los mejores ejemplos entre los modelos innovadores estudiados acerca del gran protagonismo de la investigación en la formación de futuros docentes como una materia de estudio es la Universidad ARCIS de Chile. En su Programa de Pedagogía General Básica dedican el último semestre de su formación a la investigación educativa de tal forma que los estudiantes deben desarrollar una tesis de investigación final para graduarse.

La Universidad Autónoma de Madrid o la Universidad Pedagógica de Colombia, por su lado, basan gran parte de su prestigio nacional e internacional en su tarea investigadora, tanto en los aportes que ha realizado para el avance de la ciencia, como en la mejora de la docencia fruto de esa investigación. Por último, también se ha encontrado que los modelos innovadores introducen el tema de la investigación dentro del currículo de la formación de maestros y profesores como una forma de ayudar a una reflexión que contribuya a mejorar su práctica y transformar el entorno que les rodea.¹⁴

En este sentido, se puede apreciar un aspecto adicional en el análisis comparado relacionado con los centros de formación de docentes, como centros universitarios, y el papel fundamental que pueden jugar como generadores de conocimiento que ayude al desarrollo de la educación, y a optimizar su función formadora. Este es el camino para potenciar el desarrollo profesional de los formadores de formadores, para conseguir esa actitud de mejora continua y para contribuir a la optimización de la educación mediante la generación de un conocimiento útil para su desarrollo.

Dentro de este estudio, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia es un perfecto modelo de esa visión de la investigación como impulso para la reflexión y la mejora profesional. Se busca fortalecer una actitud investigativa mediante el desarrollo de proyectos de trabajo, entendidos como propuestas de carácter investigativo, de corte conceptual y/o experimental, en los que participan de manera activa los estudiantes, con el propósito de afianzar, mediante un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teórico-

¹⁴ Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós.

prácticas que sustentan su quehacer como profesionales de la educación. Con ello se prepara a los estudiantes, no sólo para enseñar, sino también para la acción reflexiva: “se ayuda a que hagan conscientes sus interpretaciones, las contextualicen dentro de la realidad educativa y social en que están inmersos, comprendan los fenómenos que en la práctica encuentran y propongan acciones y cambios que afecten substancialmente a las culturas institucionales y a las rutinas individuales”.

De esta forma, la investigación, en sus tres perspectivas, se constituye en una clave que define a los centros de formación docente como exitosos.

3.4. Una visión transdisciplinar de la formación

Una visión que supera las disciplinas tradicionales mediante un planteamiento transdisciplinar es un elemento más que se encuentra en la mayoría de las propuestas analizadas. De esta forma, la docencia se organiza a través de núcleos de interés o talleres en los que convergen las diferentes disciplinas de una manera natural. Es también, una de las características del enfoque centrado en las competencias que antes señalábamos.

Este es el criterio básico de la propuesta pedagógica del modelo de formación de profesores de la Universidad Nacional del General Sarmiento de Argentina. Allí el currículo se organiza en torno a *núcleos de problematización*, entendidos como instancias específicas para la articulación y la comprensión de múltiples relaciones y dimensiones del hecho educativo. La finalidad de trabajar con estos núcleos es que los estudiantes comprendan las relaciones entre lo que pasa en el aula, la escuela y el contexto cultural, social y político, pero que al mismo tiempo puedan discriminar estos *escenarios* en su accionar cotidiano en núcleos asociados a las competencias esperadas.

Así, la formación de los futuros docentes comienza en el segundo ciclo universitario con un espacio curricular denominado *Educación I* en el cual se interroga acerca de cómo se configuraron los sistemas educativos modernos y qué incidencia tienen estos modos de configuración en la práctica escolar cotidiana en la Argentina de hoy y en el conurbano

bonaerense (contexto geográfico directo de la Universidad). Para ello se recurre a las disciplinas tradicionales tales como política educativa, historia de la educación, pedagogía, etc. Las teorías de la educación se analizan en relación con los procesos histórico-políticos en los que cobran significado diferentes conceptualizaciones. Las políticas a través de los múltiples atravesamientos que configuran las instituciones sociales y las leyes como lugar en el que se plasman proyectos y/o se legitiman situaciones sociales.

Otro buen ejemplo es la Universidad ARCIS de Chile. La misma tiene una concepción transdisciplinar de la enseñanza como planteamiento fundamentador de su propuesta pedagógica. En el programa formativo de Pedagogía General Básica, este planteamiento se concreta en la organización curricular a través de un taller central en el que convergen un conjunto de saberes. A partir del quinto semestre este taller se bifurca en un haz de didácticas específicas. Así, el primer taller, el *Taller del Yo*, trabaja en torno a la identidad de los estudiantes, el segundo, el *Taller de la Observación*, se refiere a la distinción entre mirar y ver; el tercero, *Taller de las Preguntas*, se centra en los diferentes modos y significado del preguntar; por último, el cuarto, *Taller de las Estrategias*, trabaja en torno a la intervención.

En la Universidad Humboldt, por otro lado, se creó un nuevo concepto multiperspectivo de didáctica, de tal forma que los conceptos tradicionales de las didácticas según las asignaturas (por ejemplo Matemática o Lengua) se reintegraron para desarrollar desde la práctica compleja, acercamientos hacia las diferentes asignaturas. No se enseña desde una didáctica preestablecida, sino que se desarrollan o fortalecen los conocimientos con los estudiantes en el proceso de las preguntas y se aprende lo multifacético de la realidad social.

Un resumen de los aportes de esta visión transdisciplinar de la formación docente nos la ofrecen los resultados de la investigación que llevó a cabo la Universidad Nacional del General Sarmiento entre los años 2001 y 2004 para profundizar en la comprensión de lo que implica un trabajo multidisciplinar. Entre los resultados encontrados se destaca que esta propuesta requiere de una construcción que se optimiza a lo largo del tiempo y que necesita del trabajo cooperativo de equipos de docentes que acuerden con dicha propuesta. Requiere

además, de una estructura institucional y curricular abierta y, consecuentemente, del debilitamiento de los límites entre disciplinas. Este último punto pone en evidencia que las dificultades de la constitución de la interdisciplina tienen obviamente una dimensión política (es decir relacionada con cuestiones de poder), en la medida en que aquella perturba y cuestiona la hegemonía vigente de determinada disciplina. Esta propuesta genera en los alumnos una valoración de los aspectos pedagógico didácticos, generalmente poco apreciados por estudiantes de las carreras docentes, que expresan alta satisfacción sobre el conocimiento disciplinar.

Otro aspecto que se resalta es que el trabajo multidisciplinar resulta enriquecedor para los docentes que participan de la experiencia. El intercambio entre las disciplinas y su modificación y adaptación a las necesidades de la formación docente para una práctica compleja constituyen un producto que supera la agregación de saberes.

Los resultados de la investigación alientan a pensar de que las propuestas multidisciplinarias en la enseñanza podrían contribuir al desarrollo de líneas en la formación docente que superen el modelo vigente en la mayoría de las instituciones formadoras. En ese sentido, la interdisciplinariedad se vincularía y expresaría como una reformulación superadora del modo de acceder al conocimiento de la práctica docente.

3.5. Combinación de una formación generalista con la especializada

¿Es preferible formar docentes generalistas con una fuerte formación de base y capaces de adaptarse a diferentes alumnos y situaciones, o docentes especializados, centrados y expertos en algunas materias, grados educativos o tipos de alumnos? Este binomio generalidad/especialidad ha sido objeto de un amplio debate desde la década de los setenta en la configuración de los planes de estudio de formación de maestros y sigue siendo un debate inconcluso en la actualidad.¹⁵

¹⁶ Romero, S. (1998). Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros en los últimos 25 años. En Rodríguez Marcos, A., Sanz, E. y Sotomayor, M.V. (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.

Efectivamente, el estudio de las reformas aprobadas en estos años en la formación de maestros en distintos países no aporta ideas concluyentes en este tema. Así, las soluciones tomadas en cada país han sido diversas. Aunque la mayoría de los países han optado por una formación poco especializada, otros han apostado por la formación de docentes muy especializados y expertos en temas concretos, estableciendo varias titulaciones de maestro cada una de ellas con un perfil diferente. El caso más llamativo es el de España que ha regulado siete especializaciones de magisterio, cada una con un plan de estudios y una titulación de salida distinta: Educación Infantil, Educación primaria, Educación Especial, Audición y Lengua, Educación Física, Música y Lengua Extranjera.

A pesar de la diversidad en sus planteamientos y los contextos diferentes en los que surgen, el debate *formación generalista versus formación especializada* ha sido una cuestión constantemente abordada en los modelos analizados. En este caso, parece haber una respuesta común en todos ellos: la necesidad de combinar la formación generalista con la especializada.

Un planteamiento claro al respecto lo tiene la propuesta pedagógica de formación de profesores de la Universidad del General Sarmiento de Argentina. Allí se apuesta por un sistema unificado de docentes, pero combinado con una adecuada diversificación.

De esta manera, más que uniformar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la formación docente para responder a los perfiles y posibilidades de cada contexto, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un *sistema*.

La estructura de los planes de estudios de la Universidad Autónoma de Madrid como reflejo de las directrices generales, se basa en la formación de un maestro *generalista* que se suma a la idea de un maestro "especialista". Ello se concreta también en la amplia oferta de asignaturas optativas y de libre elección para que el futuro docente pueda establecer su propio perfil profesional específico. En peso eso supone que puede elegir el 18% de los créditos entre una oferta de casi 50 asignaturas optativas y una innumerable cantidad de actividades de oferta específica, además de una enorme y variada

cantidad de actividades educativas y culturales, dado que puede matricularse en cualquier curso de cualquiera de los estudios que ofrece la universidad.

También la carrera de Pedagogía Básica en Talagante de la Universidad ARCIS, donde la mayoría de sus estudiantes procede de la misma localidad, optó por ofrecer una formación generalista con la idea que tras su egreso los alumnos podrán que acceder a una especialización.

En la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, por último, en 1978 se creó el *Programa de Licenciatura en Educación Preescolar*, que reemplazó el nivel de experto, y cuyo plan de estudios comprende una *formación básica* centrada en las Ciencias de la Educación (Psicología, Antropología y Sociología), y una formación profesional específica soportada en seminarios y talleres de investigación (estimulación temprana, literatura infantil y educación artística), y un área instrumental que se retoma del programa de formación de expertos.

3.6. La universidad como una organización de aprendizaje

Desde que Peter Senge popularizó el concepto de *aprendizaje organizativo* y *organizaciones que aprenden* en el mundo empresarial en 1990,¹⁶ este planteamiento ha saltado rápidamente a las organizaciones educativas encontrando en ellas un excelente campo de desarrollo. De esta forma, en pocos años se ha convertido en una de las más ambiciosas ideas para que avance la mejora de la escuela, hablándose, desde entonces de centros docentes como organizaciones de aprendizaje.

De una forma sencilla, podemos decir que el aprendizaje organizativo es el proceso de construcción social por el cual una organización (un centro docente) aprende; es decir, obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores. De esta forma, se aumentan las capacidades profesionales de los miembros, se fomentan nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, y crecen las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización.

¹⁷ Senge, P. et. al. (2000). *Schools that learn*. London. Nicholas Breasley.

Este planteamiento, aunque tímidamente, también esté calando en los centros de formación de docentes, y se presenta con un interesante y prometedor marco de trabajo y cambio. Así, íntimamente ligado a este planteamiento están, entre otros, las ideas de trabajo en equipo, existencia de metas consensuadas y compartidas, implicación por la mejora, todas ellas características que comparten los modelos institucionales analizados.

Dos universidades de las estudiadas expresan abiertamente su acuerdo con esos planteamientos y explicitan la necesidad de convertirse en una organización de aprendizaje. Se trata, por una parte de la Universidad Profesional STOAS, de Holanda, y la Universidad Humboldt de Alemania.

La Universidad Profesional STOAS está inmersa desde 1999 en un ambicioso proceso de modernización y profesionalización. Entre los principios rectores de ese proceso de encuentra la necesidad de convertirse en una organización de aprendizaje.

Igualmente, la Universidad Humboldt, en línea con los planteamientos aportados por la Conferencia de los Ministros de Educación de los Estados Federales de Alemania, relaciona la formación basada en competencias antes comentadas con la necesidad de convertirse en una organización de aprendizaje, así la escuela se transforma de un instituto de adiestramiento a *una escuela que aprende*.

3.7. Ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información

Las tecnologías de la información y la comunicación están abriendo nuevas posibilidades para acercar la formación a los estudiantes y así ajustarse a sus obligaciones y disponibilidad horaria. De esta forma, la organización de las enseñanzas puede hacerse más flexible y adaptable a los estudiantes. Este enfoque es especialmente útil para ofrecer una formación a trabajadores y, dentro del ámbito de formación de docentes, para la formación superior de maestros en servicio.

Siguiendo estos planteamientos, dos de los modelos analizados organizan sus enseñanzas a través de una formación semi-presencial

como mejor forma de ajustarse a la escasez de tiempo de estudiantes que trabajan.

Este es el caso del Proyecto Veredas - Formación Superior de Profesores impulsado por la Secretaría de Estado de Minas Gerais dentro del Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria (PACI). Dicho programa se orienta a una formación inicial en servicio, habilitando en nivel superior a los profesores para el ejercicio de los primeros años de Educación Fundamental. Mediante un sistema de formación a distancia con algunos momentos de formación presencial intensiva ha sido posible la formación de 14.024 docentes en 19 instituciones de enseñanza superior (las llamadas Agencias Formadoras) de Minas Gerais.

La otra interesante experiencia es el programa de Pedagogía General Básica impartido por la Universidad ARCIS en su sede de Talagante. En este caso, muchos de sus alumnos son trabajadores por lo que ofrece una formación semi presencial con un fuerte apoyo en las tecnologías de información y comunicación.

De una forma mucho más discreta, y con otro planteamiento, la Universidad Autónoma de Madrid está indagando estas posibilidades mediante la creación de un centro de *e-learning* en su Facultad de Formación de Profesorado y Educación que comienza a ofertar cursos optativos que se pueden desarrollar *on-line*.

En cualquier caso, como se ha visto, ninguna de las propuestas opta por una formación a distancia completa. En todos ellos se observa necesario un tiempo de asistencia a las aulas y de interacción con compañeros y docentes. La idea, por tanto, es flexibilizar su organización para adaptarse a las necesidades de los estudiantes mediante la utilización de recursos con una gran potencialidad aún por descubrir.

4. IDEAS CONCLUYENTES

A lo largo de estas páginas se ha presentado un análisis de las características y aportes de siete modelos de formación docente de

América Latina y Europa seleccionadas por ser ambiciosas y reconocidas propuestas que combinan su carácter innovador y su eficacia en la consecución de una mejor formación de docentes. Con ello se ha buscado aportar algunas ideas validadas en la práctica que puedan contribuir a la generación de un debate que lleve a la mejora de la calidad del sistema de formación de docentes. Un debate que ayude a romper ese “más de lo mismo” en formación docente al que parecemos eternamente encadenados.

En estas páginas finales elaboradas *a modo de conclusión* presentamos, en primer término, algunas percepciones generales extraídas del análisis. A continuación un resumen de las características comunes encontradas en los siete modelos innovadores que podrían servir como insumos para la reflexión por parte de docentes. Para finalizar se ofrecen algunas sugerencias alumbradas a la luz de este estudio para la formulación de políticas sobre formación docente.

4.1. El cambio es posible

La primera idea concluyente de este estudio, la primera temporalmente y también en importancia, es que *es posible mejorar, es factible hacer las cosas de manera cuantitativa y cualitativamente diferente y mejor*, independientemente del punto de partida y del contexto concreto.

De la anterior reflexión se deriva una segunda idea: una condición necesaria para lograr una mejor formación docente es que todos quienes tienen responsabilidad en el desarrollo profesional de los maestros y profesores (formadores, administradores, políticos, tomadores de decisiones, incluso los futuros docentes) estén imbuidos de ese optimismo; que tengan la certeza de que los cambios son posibles, que hay opciones ciertas para generar propuestas transformadoras y exitosas, y que mejorando la formación de los docentes se está contribuyendo de una forma decisiva a la mejora de la calidad y la equidad del sistema educativo en su conjunto.

Una tercera percepción general es que se requiere una *cultura innovadora* que concrete el optimismo en propuestas de transformación factibles y exitosas. En todos los modelos analizados,

el centro de formación docente en su conjunto se esfuerza duro por mejorar, trabaja en equipo, se arriesga, planifica y busca alternativas, se compromete con el proceso y los resultados, conforma, en definitiva una comunidad innovadora. Con ello, es capaz de transformar ese optimismo en objetivos alcanzables, realiza una planificación realista para conseguirlos, implementa las propuestas, revisa constantemente y se adapta a las nuevas situaciones y a las demandas de los estudiantes, del entorno, del sistema educativo y de los mismos docentes.

Además de esas características, las propuestas exitosas comparten una serie de planteamientos generales como son los siguientes:

- Están contextualizadas en la realidad de un centro de formación docente concreto, su historia y su entorno. Como se ha repetido hasta la saciedad, experiencias externas pueden tener una gran utilidad en la generación de las propias propuestas, pero sólo elementos catalizadores, como fuentes de información para el debate interno. Cualquier replicación acrítica estará abocada al fracaso.
- Son lideradas por la comunidad educativa del centro de formación docente. Aunque la iniciativa o las ideas pueden haber partido del exterior, para que la propuesta llegue a convertirse en exitosa ha de ser asumida por sus actores, básicamente por sus docentes. Ciertamente es que la formación de docentes ha de adaptarse a las necesidades del sistema educativo y a las demandas de las reformas educativas, sin embargo si éstas no involucran activamente a los formadores de formadores, difícilmente no pasarán de ser cambios superficiales.
- Han de tener el sustento de un marco teórico acerca de la visión del docente, la escuela, la educación y la sociedad que se aspira tener; que oriente a una serie de estrategias combinadas entre sí.
- Adaptan las estructuras organizativas del centro para ajustarse a las nuevas demandas pedagógicas.

Algunos elementos para la reflexión:

El análisis comparado de los siete modelos estudiados ha identificado una serie de elementos que configuran los aportes novedosos de los mismos y que parecen constituirse en sus contribuciones más relevantes. Estos aportes pueden erigirse en insumos para la reflexión y el debate que han de anteceder la configuración de un proceso de transformación de formación docente. Así, se destaca:

- Avanzar hacia un *enfoque de formación basada en competencias* más que en conocimientos, desde la perspectiva teórica expuesta en páginas anteriores. Con ello se transforma de manera radical los roles de los estudiantes y profesores, buscando un acercamiento más comprensivo de construcción colectiva y formando a profesionales capaces de adaptarse a nuevas situaciones.
- Plantear una nueva conceptualización de las prácticas y reforzar su papel dentro del currículo, mediante el planteamiento de una nueva *relación dialéctica entre la teoría y la práctica*, que supere su tradicional rol de subordinación. Todo ello a través un incremento de su peso, iniciándose desde el primer momento y desarrollándose a lo largo de todo el proceso formativo, y proponiendo una oferta de prácticas variadas y de calidad.
- *Fomentar la investigación* en la formación inicial de docentes como una manera de reorientar la reflexión y la mejora de la docencia. Para ello se sugiere fortalecer y ampliar la investigación de calidad realizada desde los centros de formación docente, introducir la investigación en el currículo y utilizar la investigación como estrategia didáctica para fomentar la reflexión de los futuros docentes.
- Superar la separación en disciplinas mediante un *enfoque transdisciplinar* en el que profesores de diferentes especialidades trabajen conjuntamente en torno a proyectos de trabajo multidisciplinares.

- Combinar una *formación generalista de base*, con una *especialización final*.
- Convertir los centros de formación docente en *organizaciones que aprenden*, que impulsan procesos de construcción social para obtener y utilizar nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores, aumentando las capacidades profesionales de sus miembros, fomentando nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, e incrementando las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización.
- Aprovechar las potencialidades de las *tecnologías de la información y la comunicación* para flexibilizar la oferta de tal forma que sea adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Resulta curioso comprobar que muchos de estos aportes, sin estar alejados de los debates establecidos sobre la formación de maestros,¹⁷ no suponen una respuesta a los mismos, sino que se adentran por otros rumbos, buscando rutas inexploradas hasta el momento. De ahí que podamos afirmar que posiblemente el futuro de la formación de docentes no esté definido por la agenda actual de nuestras preocupaciones, sino por rumbos alternativos, por aportar nuevas respuestas y plantear diferentes retos.

4.2. Reflexiones a modo de recomendaciones

Este estudio, recordemos, fue concebido con la finalidad última de aportar algunos insumos que sirvan de base para las reformas a la formación inicial que están emprendiendo los países de América Latina. Porque, a pesar del protagonismo que obligatoriamente han de asumir los propios centros de formación docente en su mejora, es necesaria la existencia de un marco normativo, de unas condiciones de recursos e, incluso, de una cultura de apoyo para que esto se produzca.

Es, por tanto, necesario concluir este capítulo ofreciendo unas reflexiones a modo de recomendaciones dirigidas a los principales responsables en

¹⁸ Pogré, P. (2004). *Op. cit.*

el diseño de las reformas educativas: los administradores y los que tomen decisiones en política. Vamos con ellas:

4.2.1. Favorecer la autonomía de los centros de formación docente

Sin restar importancia al papel fundamental que tienen las administraciones educativas en establecer pautas que garanticen que todos y cada uno de los alumnos y alumnas reciban una educación de calidad con equidad, la clave en la mejora de la calidad de la formación de los futuros docentes la tienen los propios centros de formación docente.

Las experiencias analizadas muestran que el éxito de las mismas recae, en gran medida, en haber diseñado una propuesta adaptada a su contexto, bien fundamentada teóricamente y que defiende la formación de maestros y profesores reflexivos capaces de adaptarse a situaciones cambiantes. Ello implica tener un cierto nivel de autonomía curricular, organizativa, de gestión de personal y económica. Si y sólo sí los centros de formación docente tienen las competencias que les hagan ser responsables de su propio camino, sólo ahí podrán realmente implicarse en una formación de calidad que genere profesionales de calidad.

4.2.2. Apoyar a los centros de formación de docentes

No cabe duda de que los propios centros de formación docentes son los primeros responsables de la formación que ofrecen y de la calidad de los futuros docentes que preparan. Sin embargo, para que puedan rendir al máximo, es necesario que cuenten con un fuerte apoyo por parte de las administraciones en una amplia variedad de aspectos.

Así, es necesario que tanto el centro como todo el personal que allí desempeñen sus funciones, cuenten con las condiciones materiales, económicas, de espacio y de tiempo que les permita no sólo realizar una docencia de calidad, sino también investigar, planificar y diseñar estrategias de mejora, apoyar las prácticas de los estudiantes, etc.

También es de vital importancia que la administración confíe en los centros de formación de docentes. Los máximos expertos en formación docente son los profesionales que se dedican a ello, son

ellos quienes pueden aportar las ideas más interesantes y constructivas. Estimular su participación, valorar sus aportes y apoyar su desarrollo son estrategias fundamentales para la mejora de la formación docente y, con ello, del sistema educativo en su conjunto.

4.2.3. Favorecer la adopción de nuevos enfoques para la formación docente

Las experiencias analizadas han sido capaces de ofrecer una formación más adecuada y de mayor calidad rompiendo con los modelos tradicionales y apostando por nuevos caminos alternativos. Las administraciones deben impulsar la adopción de estrategias de cambio que contribuyan a mejorar la formación de docentes. Ese impulso pasa por reconocer el esfuerzo realizado, ofrecer apoyo técnico tanto en materiales como en asesores, atender las solicitudes de los centros en procesos de cambio, flexibilizar las limitaciones curriculares y organizativas de los centros.

4.2.4. Fomentar la creación de redes de centros de formación docente tanto en el ámbito nacional como internacional

La mejor estrategia para la difusión de las propuestas de cambio exitosas es favorecer el contacto entre centros de formación docente tanto del mismo entorno como entre centros localizados en países diferentes. Resulta fundamental promover el intercambio de información y el impulso de trabajo cooperativo entre formadores de diferentes centros. De esta forma se extiende la idea de que el cambio es posible, se fomenta la *cultura innovadora* entre los centros y se posibilita la planificación de modelos de innovación propios.

No cabe duda de que el docente es el factor de calidad más importante del sistema educativo, no siendo posible una buena enseñanza con un mal profesor. De esta forma, inevitablemente, si queremos mejorar el sistema educativo, es imprescindible apoyar a los docentes para que ellos mejoren su labor. Y el primer apoyo consiste en darles una formación inicial de calidad que les provea de recursos y fomente en ellos actitudes adecuadas para el trabajo que desempeñan.

Volviendo al inicio de este capítulo, no basta que los docentes sepan la materia y cómo enseñarla, ahora requieren un conjunto de

competencias que conformen algo tan complejo como es ser un buen docente. Las experiencias analizadas nos muestran que es posible hacer mejor las cosas y nos aportan algunas ideas para elevar el nivel de los sistemas de formación inicial de docentes. Ahora sólo falta que todos los implicados se pongan manos a la obra.

REFERENCIAS

- Argudín Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educar, Revista de educación*, 19. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>
- Barjou, B. (1995). *Savoir transmettre son expertise et son savoir-faire*. Paris: ESF.
- Barrios, O. (2004). Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial. En: Flores Arévalo, I. (Ed), *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?* Lima. UNESCO/OREALC y PROEDUCA/GTZ.
- Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación docente. *Educar. Revista de Educación*, N° 5.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19.
- Charleton, M. (1996). *Self-directed learning in counsellor training*. London. Cassell.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La Formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Hall, G. E. y Jones, H.L. (1976). *Competency-based education: a process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, Inc.
- Hernández, A.C. (2000). *Estrategias innovadoras para la formación docente*. Conferencia. Serie Desarrollo Escolar, Documentos. OEI.
- Imbernón, F. et al. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Graó.
- Inostroza de Celis, G. (1997). *La práctica, motor de la formación docente*. Santiago de Chile. Dolmen.

Karpen, K. (2004) Einführung in die Bildungsstandards in den Ländern im Schuljahr 2004. *Schulverwaltung*, N^o. 5.

Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis doctoral. Barcelona. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

Messina, G. (1997). *La formación docente en América Latina. Estado del Arte*. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, N^o 19.

Pogré, P. (2004). *Los temas en cuestión*. En: Flores Arévalo, I. (ed), ¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina? Lima. UNESCO/OREALC – PROEDUCA/GTZ.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, N^o 1. UNESCO/OREALC

Rodríguez Marcos, A. (dir.) (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo. Septem Ediciones.

Roggi, L. (1999). *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*. www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm

Romero, S. (1998). Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros en los últimos 25 años. En Rodríguez Marcos, A., Sanz, E. y Sotomayor, M.V. (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós.

Senge, P. et. al. (2000). *Schools that learn*. London. Nicholas Breasley.

Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile. PREAL.

La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento

ARGENTINA

**Un modelo multidisciplinar en
la formación de profesores**

Paula Pogré
Alicia Merodo

Paula Pogré, argentina, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora -docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Directora General del PROYART (Proyecto de Articulación entre la Universidad, Institutos Superiores de Formación Docente y Escuelas Medias para el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes). Responsable del Nodo Sur de la Red L@titud (Iniciativa para la Comprensión y el Desarrollo en América Latina).

Alicia Merodo, argentina, Licenciada en Ciencias de la Educación. Es profesora de la Universidad Nacional de General Sarmiento e investigadora en temas de formación docente del Centro de Investigaciones en Educación de la Universidad Católica Argentina. Miembro del Nodo Sur de la Red L@titud.

1. LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARGENTINA

1.1. Visión General

En Argentina se pueden diferenciar, en términos generales, tres tipos de docentes: los profesores de nivel inicial y primario, denominados maestros, los profesores de nivel secundario y los profesionales con o sin título docente, que realizan tareas de docencia, fundamentalmente en los niveles superior universitario y no universitario y en menor medida en la educación media (a partir de la Ley Federal de Educación en Argentina este nivel está conformado por el tercer ciclo de la Educación General Básica, EGB 3 y el Polimodal).

La formación docente para los diferentes niveles que componen la estructura del sistema educativo se imparte en el nivel superior no universitario (SNU) y universitario. El nivel superior no universitario concentra la mayor parte de la oferta de establecimientos (1.194 entre públicos y privados¹) y los profesores titulados que se desempeñan en los cuatro niveles de enseñanza (inicial, EGB, polimodal y superior no universitaria) son, en su inmensa mayoría, egresados de ese nivel.

Según datos del año 94,² sólo el 2,5% de los docentes del nivel inicial, el 1,3% de los maestros primarios, el 6% de los profesores de media y el 7,4% de los del nivel superior no universitario tenían títulos docentes de nivel universitario. En la formación de maestros para el nivel inicial y primario la concentración de la oferta en el SNU se acentúa. Las universidades otorgan título de profesor, habilitante para el desempeño en los niveles medio y/o medio y superior; aunque, como se verá más adelante, a partir de la década de los 90 creció la oferta de formación docente en las universidades, aún para los de niveles inicial y primaria, por lo que es probable que los porcentajes citados de la titulación de profesores en ejercicio hayan sufrido modificaciones.

¹ Relevamiento Anual (2000). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.

² Según los datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994. Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Los datos del Censo 2004 aún no han sido procesados.

1.2. Características históricas de la formación de docentes

Indagar en la historia de la formación de docentes tiene como propósito comprender la conformación de las características y los problemas actuales. Para ello se intentará reconstruir la historia a partir de dar cuenta de las políticas, las tendencias, los debates, las tradiciones, los conflictos que fueron conformando un complejo sistema de formación. Si bien no se hará una reconstrucción histórica en profundidad de la formación docente, se realizará un recorrido por los sucesos y las políticas que han determinado la constitución específica de los sistemas de formación de docentes para los niveles inicial, primario y medio.

1.2.1. La formación de docentes para el nivel primario

En Argentina, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, el Estado ha ocupado un lugar central en la conformación de la sociedad civil, y la educación se constituyó en la herramienta fundamental del proceso de consolidación del mismo.

Como parte del proyecto político de consolidación del Estado Nacional, la expansión de la educación elemental y la formación de personal especializado para atender la instrucción pública se constituyen en una prioridad. Para dar respuesta a la necesidad de formar personal especializado que atendiera las demandas de una enseñanza primaria en expansión, se crea, en el año 1870, la primera Escuela Normal de Paraná, con el mandato fundacional de formar docentes. Con la rápida expansión de las Escuelas Normales hacia todas las capitales de provincia, el Estado adquiere un rol central en la formación de maestros. De este modo, la docencia se constituye históricamente como profesión de Estado.

Las Escuelas Normales se diseminaron rápidamente por todo el territorio del país siendo las responsables de formar una legión de maestros revestidos de una “misión” civilizadora de lucha contra la ignorancia. Desde entonces se asoció al magisterio con la “misión” específica del maestro de culturizar a la población, transmitir valores, normas y principios que debería tener el ciudadano ideal.³ Al mismo

³ Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Solar.

tiempo, la creación de estas instituciones contribuyó al proceso de institucionalización de la formación de docentes. En ellas, se privilegió el hacer cotidiano sobre la necesidad de que el maestro supiera enseñar, considerando a la vocación como una cualidad natural.⁴ Esto produjo una impronta en el devenir de la *profesionalización* docente, acercando su tarea a la de un oficio aprendido.

La organización institucional de la Escuela Normal incluía dos departamentos: el del Curso Normal, para los Estudios de magisterio, y una Escuela de Aplicación, destinada a servir de modelo a los estudiantes y para que practiquen los sistemas y métodos pedagógicos. La formación del magisterio se organizó en un Curso Elemental⁵ de tres años de duración, posterior a la aprobación de la escolaridad primaria.⁶ El estudio de la conformación socio-cultural de la docencia en sus orígenes⁷ muestra el carácter marcadamente moralizador e instrumental básico de esta formación. Los únicos requisitos de ingreso para la Escuela Normal eran haber aprobado la escuela primaria, presentar un certificado de buena moral y la aptitud física certificada por un examen médico.⁸

Los primeros docentes fueron en su mayoría mujeres, quienes, recién incluidas al campo profesional, se ajustaron a las demandas del Estado. A diferencia de otros países la profesión nació prácticamente femenina. De este modo, la docencia se perfiló como una salida laboral “digna”, “socialmente apropiada” para jóvenes mujeres de clase media, quienes “traían” a la profesión sus valores y el bagaje cultural de sus familias. El Estado como empleador siempre ofreció salarios bajos, a cambio los primeros maestros normales gozaban de cierto prestigio social, ya que poseían un saber que no poseía el grueso de la población considerada inculta.⁹

⁴ Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

⁵ Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorámica de la Formación Docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación. Organización de los Estados Americanos (OEA).

⁶ Davini, M.C. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Planes de estudio y programas de enseñanza. Editorial Miño y Dávila.

⁷ Puede consultarse al respecto la investigación de Alliaud, A. (1993). *Sobre los orígenes del magisterio argentino* y el estudio de Feldfeber, M. (1991). *Acerca de los planes de estudio de la formación en el período 1870-1930*.

⁸ Diker, G. y Terigi F. (1994) *Op. Cit.*

⁹ Alliaud, A. (1992). Los maestros y su historia. Apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación*, N° 18.

Si bien durante un largo período las Escuelas Normales fueron prácticamente las únicas instituciones formadoras de docentes, paulatinamente los estados provinciales crearon Institutos de Profesorado en las capitales de cada provincia. Estas instituciones presentaban una estructura institucional y planes de estudio similares a los de las Escuelas Normales. La formación de *maestras* se mantiene en el nivel medio hasta el año 1969 en que pasa al sistema de educación terciaria no universitaria, proceso que describiremos brevemente a continuación. Este proceso de “terciarización” de los estudios de magisterio impulsó que, al mismo tiempo y de manera incipiente, a partir de mediados de la década de los 80 y durante los 90 algunas universidades crearan carreras de formación de docentes para el nivel primario e inicial.

1.2.2. La formación de docentes para el nivel inicial

La formación de docentes para el nivel inicial se inicia tempranamente con la creación del Departamento Infantil perteneciente a la Escuela Normal de Paraná. De este modo, ya en 1886 comienzan a formarse profesoras para este nivel. El requisito para acceder a estos cursos era poseer el título de Maestra Normal. Esta exigencia generaría una dependencia de la formación para el nivel inicial, tanto institucional como curricular, de la formación para el nivel primario. La creación del profesorado *Sara Eccleston* en la ciudad de Buenos Aires, a fines del siglo XIX, constituye una excepción ya que inaugura una institución específica para la formación de maestros para el nivel inicial.

El nivel inicial tuvo una importante expansión, reflejada en la sanción de la Ley Simini de Educación Preescolar del año 1946, representando un destacado aporte legal a la educación inicial. Se acentúa en ella la concepción pedagógica del nivel y la necesidad de su universalización.¹⁰

A lo largo de la historia de la formación inicial de docentes, principalmente a partir de la década de los 60, como parte del proceso de expansión nacional del nivel, se expanden las carreras de formación de docentes de inicial, en el marco de instituciones ya existentes y dedicadas a formar docentes para el nivel primario -las Escuelas Normales Nacionales- y los Institutos Provinciales de Formación Docente.

¹⁰ Legislación posterior: Ley N° 5650/1951, modifica la obligatoriedad y la declara voluntaria.

1.2.3. La formación de docentes para el nivel medio

La formación de docentes de nivel medio se conformó por circuitos diferentes a los otros niveles. Hasta la creación de las Escuelas Normales, el nivel medio del sistema estaba constituido únicamente por los Colegios Nacionales, preparatorios de las élites para el ingreso a la universidad. Los profesores de los colegios no tenían una formación pedagógica específica, sino que provenían en su totalidad de las universidades.¹¹

De este modo, desde los orígenes del nivel, los docentes de las escuelas medias fueron graduados universitarios, especialmente médicos y abogados. Eran reconocidos intelectuales, políticos o escritores de la época, con profundos conocimientos de su disciplina. No se titularon hasta 1904, ponderándose el capital de la experiencia sobre el reconocimiento del título. Estos intelectuales eran vistos como “profesores naturales” de los Colegios Nacionales,¹² creados para la formación de dirigentes. El profesor del Colegio Nacional -más que por su definición profesional docente- lo era por su pertenencia social al mismo estrato del cual venían los alumnos del Colegio Nacional y para el cual se los formaba.¹³

Desde fines del siglo XIX, el Estado comienza a preocuparse por la formación de profesores. Además de la formación que brindan las universidades, la formación de profesores para el nivel secundario se concretó a través de diferentes propuestas formativas: los cursos anexos a las Escuelas Normales, el Seminario Pedagógico y los Institutos de Profesorado. Por su parte, la paulatina expansión del nivel medio demanda mayor cantidad de profesores formados para asumir las tareas de enseñanza y requiere de diseñar nuevas estrategias para su formación. En respuesta a ello, las universidades

¹¹ Ver Diker y Terigi (1997). *Op. cit.* Pág. 47 y Pinkasz, D. (1992) *Los orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos*. En: Braslavky, C. y Birgin, A. (comp.) (1992). *Formación de profesores. Impacto pasado y presente*. Buenos Aires. FLACSO / CIID. Miño y Dávila. Página 65.

¹² Pinkasz, D. (1992). *Op. cit.*

¹³ Ver Pogré, P. y colaboradores (2003). *Documento Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Uruguay y Chile*. OREALC-UNESCO/PROEDUCA-GTZ. www.unesco.cl/esp/atematiciformdesarrrdocente/ntrabajo/1.act

comienzan a asumir la tarea específica de formar profesores de nivel medio.¹⁴

A diferencia de las Escuelas Normales para el nivel primario, la formación de profesores para el nivel medio no cuenta con una institución que monopolice su formación. A pesar de ello, en relación con el currículum, se podría afirmar que la formación de docentes para el nivel medio parece haber resuelto con mayor grado de consenso que en los otros niveles sus alternativas curriculares, realizando una opción generalizada por la especialización en las disciplinas con un escaso peso en la formación pedagógica.¹⁵

En síntesis, si bien la formación de profesores de nivel medio se llevó a cabo a través de propuestas heterogéneas y complejas, realizadas por parte de institutos terciarios así como por las universidades, situación que se mantiene hasta la actualidad, las universidades han tenido un papel histórico en la oferta de formación de docentes de nivel medio. Las más tradicionales han tenido, desde hace casi un siglo, carreras de formación de profesores de media, a las que se les suman nuevas ofertas hechas desde las universidades de reciente creación. En efecto, de las 36 universidades nacionales (públicas) existentes en Argentina, 28 incluyen profesorado en su oferta académica.¹⁶

1.2.4. El pasaje de la formación docente al nivel terciario

El pasaje al nivel superior -terciario- de la formación de maestros para la escolaridad básica y el nivel inicial con el fin de *profesionalizar* sus estudios fue, sin duda, un momento de particular importancia.

¹⁴ En este contexto, se crean Profesorados de Enseñanza secundaria Normal y Especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata (1902) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1907) (Pinkasz, 1992).

¹⁵ Ver Diker, G. Y Terigi, F. (1997): *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.

¹⁶ Según el informe Pogrè, P. (coord.) (2003): *Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Uruguay y Chile*, las universidades que hoy tienen carreras de formación docente para este nivel son Buenos Aires, Centro, Catamarca, Córdoba, Cuyo, Formosa, Patagonia San Juan Bosco, La Plata, La Rioja, Lomas de Zamora, Luján, Mar del Plata, Misiones, Río Cuarto, Rosario, Salta, San Luis, Santiago del Estero, Tucumán, Comahue, Litoral, Nordeste, Sur, La Pampa, Gral. Sarmiento, San Juan, Patagonia Austral, Tres de Febrero. Actualmente hay 38 universidades nacionales ya que en el año 2003 se han creado la de Chilecito y la del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, ambas con carreras de formación docente por lo que de 38 son 31 las que las tienen.

En el año 1969 se “terciariza” –por decreto presidencial- la formación de maestros de inicial y primaria. La nueva carrera magisterial abarcaría dos años y medio de formación y tendría como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio.¹⁷

La ubicación de los estudios de magisterio dentro del nivel de enseñanza superior colocó a las Escuelas Normales frente a nuevas competencias, con otros profesorados y con la universidad. En este sentido, la posición relativa de las Escuelas Normales en el nivel superior de enseñanza, más que fortalecerlas, las fragilizó. Puesto que, el nivel terciario se implantó yuxtapuesto a sus formas clásicas de organización, conviviendo con los otros niveles escolares¹⁸ de la institución y dependiendo administrativa y burocráticamente del nivel medio.

Este cambio se produjo en un contexto en el que dominaba la tendencia tecnicista en el ámbito educativo. En función de este modelo se introdujo la *división técnica del trabajo escolar* separando los planificadores, los evaluadores, los supervisores y los docentes -que eran concebidos como técnicos-, quienes bajaban a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos.¹⁹ No obstante, la tendencia tecnicista dominante en el discurso pedagógico de esos años no eliminó a los discursos anteriores sino que se amalgamó a la tradición moralizadora del normalismo y con la tradición academicista que se fundamenta en el supuesto que es suficiente el manejo de los contenidos disciplinares para ser un buen docente, prescindiendo de su articulación con los contenidos pedagógicos didácticos.

Progresivamente se fueron incorporando diversas instituciones superiores a la oferta de formación docente: Escuelas Normales, institutos nacionales de profesorado, institutos provinciales, instituciones superiores de formación técnica y universidades. Todas ellas podían ser tanto oficiales como privadas, ya que las privadas también están habilitadas para otorgar títulos docentes.

¹⁷ Diker, G. y Terigi, F. (1997) *Op. Cit.* Con el pasaje de la formación de maestros al nivel terciario deja de ser requisito para ingresar a la formación para desempeñarse en el nivel pre-escolar el título de maestro solicitándose certificado de nivel medio.

¹⁸ Davini, M.C. (1998). *Op.Cit.* Pág. 61.

¹⁹ Davini, M.C. (1991). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. En *Revista Argentina de Educación*, N° 15.

1.3. El proceso de transformación de la formación docente

Durante la década de los ochenta, con el retorno de la democracia, la nación y algunas jurisdicciones iniciaron procesos de transformación curricular de los planes de estudio para la formación de docentes, fundamentalmente, para el nivel primario.²⁰ Durante este período, un rasgo característico de los procesos iniciados fue la inclusión, en instancias participativas de definición, a profesores y docentes en la elaboración de los lineamientos curriculares. Estas iniciativas, si bien puntuales, generaron antecedentes, experiencia y conocimiento acumulado en la definición de nuevos proyectos curriculares y comenzaron a instalar la necesidad de cambio.

Por su parte, en la década de los noventa, las reformas en la formación de docentes y profesores se han convertido en un aspecto infaltable en las políticas generales de reforma de la educación en diversos sistemas educativos nacionales. En la mayoría de estas reformas el objetivo que se persigue es el mejoramiento de la calidad educativa.²¹ Estos cambios suponen, entre otras cosas, la aprobación de nueva legislación que gobierna la formación del profesorado, la creación de nuevas instituciones y modelos de certificación o habilitación para la función docente, y el establecimiento de departamentos de investigación y de competencias organizativas que se pueden utilizar para definir la enseñanza.²²

A comienzos del año 1992²³ la estructura del subsistema de formación docente en Argentina presentaba un panorama diverso, puesto que distintos tipos de instituciones²⁴ formaban maestros y profesores. No sólo coexistían instituciones de diverso nivel, jurisdicción –nacional, provincial, municipal- y dependencia -público y privado- sino también se presentaba la peculiaridad de que las Escuelas

²⁰ Desde el ámbito nacional se diseñaron en la década de los ochenta el MEB (Magisterio de Enseñanza básica) y en la década de los 90 el PTFD (Programa de transformación de la formación docente). Además las provincias de Río Negro, Santa Fe y Entre Ríos con la vuelta a la democracia comenzaron procesos de transformación curricular e institucional de la formación docente.

²¹ Ver Diker, G. y Terigi, F. (1997). *Op cit.*

²² Popkewitz, T. (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, España. Pomares-Corredor.

²³ Al iniciarse el proceso de transferencia ver punto 1.3.1.

²⁴ Escuelas Normales Superiores (ENS), Institutos Nacionales de Enseñanza superior (INES), Escuelas Nacionales Superiores de Comercio (ENSC), Colegios Nacionales Superiores (CNS).

Normales Superiores y los Institutos Nacionales de Educación superior ofrecían carreras técnicas, y los Colegios Nacionales Superiores y las Escuelas Nacionales Superiores de Comercio ofrecían carreras docentes. Estos cruces mostraban la complejidad del subsistema y su baja especialización institucional.²⁵

Por su parte, el aparato normativo presentaba características complejas y heterogéneas, diferentes normativas reglamentaban el funcionamiento de las diversas instituciones de formación docente.

De acuerdo al censo de 1994, el 74% de los institutos formaban docentes para la enseñanza primaria y pre primaria y sólo el 26% restante lo hacía para la educación secundaria. Según el mismo censo, el total de institutos terciarios con carreras docentes de todos los niveles ascendía a 1.122, el 36% de éstos eran privados.

Los rasgos que asumía el subsistema de formación docente, a principios de la década de los 90, eran similares a los que caracterizaban la oferta de educación superior no universitaria: baja especialización funcional, diversificación y diferenciación curricular e institucional, yuxtaposición de ofertas de carrera, expansión cuantitativa escasamente planeada, dispersión normativa, heterogeneidad institucional, entre otras.

1.3.1. Nuevo marco regulatorio: leyes y acuerdos

El nuevo marco regulatorio definido entre los años 1992 y 1995 a partir de la sanción de las siguientes leyes: Ley de Transferencia (1992), Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación superior (1995) y acuerdos federales elaborados en el marco del Consejo Federal de Educación, constituyeron un nuevo marco discursivo y regulatorio a partir del cual se diseñaron estrategias, programas y proyectos para la transformación de la formación docente.

Por medio de la Ley de Transferencia (1992) los servicios educativos que pertenecían a la jurisdicción nacional fueron transferidos a las jurisdicciones provinciales pasando a depender, administrativa, política y financieramente, de ellas. De este modo, los Institutos

²⁵ Terigi, F. (1991). *La creación de las carreras terciarias no docentes en los institutos de formación docente dependientes de la DIFOCARD (ex. DIENES)*. Trabajo monográfico. Buenos Aires. FLACSO.

Nacionales de Educación superior (INES) y las Escuelas Normales Superiores (ENS) pasan a depender de la jurisdicción de pertenencia. Los sistemas educativos provinciales debieron diseñar dispositivos y estructuras en sus organigramas para hacerse cargo del conjunto de instituciones transferidas.

Por su parte, la Ley Federal de Educación (1993) destina dos artículos a la formación docente. La ubica en el nivel superior no universitario conformando un subsistema en el que se articula horizontal y verticalmente con la universidad. Define a la formación docente como continua, distinguiendo instancias de formación inicial y permanente.

La Ley de Educación superior (1995) establece regulaciones para el conjunto de la educación superior, incluyendo instituciones universitarias y no universitarias. El Art. 18 de la ley establece que “la formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integren la Red Federal de Formación Docente Continua, o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad”. Por su parte, el Art. 23 establece que “los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente”. Se establece a su vez, que los planes de estudio deberán tener validez nacional para su aprobación. Otro aspecto importante es que la ley prevé acordar la adopción de criterios para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria (Art. 25).

El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y el Ministerio de Educación Nacional organizaron una normativa general y específica respecto de la formación docente, formalizada en documentos denominados *acuerdos*. El objetivo de esta normativa fue el de garantizar la puesta en marcha y avanzar en el desarrollo de nuevos procedimientos diseñados para la reorganización institucional, la transformación curricular, el sistema nacional de acreditación de instituciones y la validez nacional de estudios y títulos docentes.²⁶

²⁶ La Resolución N° 26/93 del CFCyE establece los mecanismos para acordar los aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Superior y establece la metodología para la aplicación de la Ley Federal de Educación.

Fue necesario elaborar propuestas de reordenamiento de la oferta de formación docente en cada provincia a partir de las potencialidades de cada Instituto de Formación Docente (IFD) y los requerimientos de formación y de capacitación de cada jurisdicción.²⁷

1.3.2. Cambios curriculares: los CBC de la formación docente y los diseños curriculares

A nivel curricular se elaboran, en el ámbito nacional, los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente²⁸, organizados en tres campos: formación general (común y obligatorio a todos los estudios de formación docente inicial), formación especializada (para niveles y regímenes especiales), y formación de orientación (comprende la formación y/ó profundización centrada en ciclos, áreas y/ó disciplinas curriculares y sus posibles combinaciones). Estos campos y los porcentajes que en la formación deben dedicarse a cada campo forman parte de los criterios de acreditación para las carreras de formación docente (FD). Si bien los contenidos básicos comunes prescriben contenidos para cada campo, es tarea de los diseños curriculares establecer la secuencia, organización y articulación de contenidos. Las definiciones relativas a los diseños curriculares corresponden al ámbito de cada jurisdicción.

1.3.3. La formación docente continua: la RFFDC y la reorganización institucional

Si bien la capacitación está incorporada en la carrera y el trabajo de los docentes argentinos desde su origen,²⁹ es recién en las últimas dos décadas que se ha generalizado la noción de *formación docente continua o permanente*. Anteriormente las instituciones dedicadas a la formación inicial o de grado y a la capacitación estaban diferenciadas. A partir de la definición de la formación docente como continua se pretende articular estas dos instancias.

²⁷ Roggi, L. (1998). La formación docente en Argentina. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Sobre la formación y capacitación docente*. Año X, N° 28 Buenos Aires, Argentina.

²⁸ Ministerio de Cultura y Educación (1998). *Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente*. Tercera Reunión. Materiales de trabajo para la Organización Académico-Institucional de las Instituciones de Formación Docente Continua N° 6. Proceso de construcción curricular. Chapadmalal.

²⁹ Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Argentina. Troquel.

El documento *Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente* (Documento Serie A N° 3) del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) constituye la base normativa para la creación de la *Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC)*. En este documento se caracteriza a la FD como continua y se mencionan las distintas instancias: a) formación de grado; b) perfeccionamiento docente en actividad; c) capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales; d) capacitación pedagógica de graduados no docentes. De esta manera, se integran conceptualmente las distintas etapas de la formación docente y se promovió su articulación institucional.³⁰

Dentro de este marco, la capacitación es contemplada como la forma de reconversión de todo el personal docente en actividad (directores, supervisores y docentes) para afrontar las exigencias pedagógicas y laborales derivadas de la nueva estructura del sistema educativo (A-3). Por su parte, los lineamientos para la organización y puesta en funcionamiento de este sistema se definieron en el documento para la concertación Red Federal de Formación Docente Continua. Este documento establece que la red estaría conformada por cabeceras provinciales -una por cada provincia y la ciudad de Buenos Aires- y una cabecera nacional, con sede en el Ministerio de Cultura y Educación.

La RFFDC representa una política hacia la capacitación docente que se propone instalar una estructura institucional de capacitación de alcance nacional y establecer criterios de calidad de dicha oferta. En el marco de esta política se destinaron recursos y se definieron estrategias para jerarquizar el lugar de la capacitación de los docentes en el sistema educativo.

1.3.4. La reorganización institucional: las tres funciones de los IFD

Los institutos superiores no universitarios históricamente se dedicaron a la formación de grado o inicial. Los nuevos lineamientos proponen una reorganización académica e institucional, para ello se le adjudican tres funciones: formación de grado, capacitación/extensión, e

³⁰ Serra, J. C. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Unidad de Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación.

investigación. Estas nuevas funciones implicaron no solo una reorganización académica y organizativa de los IFD, sino que impuso la necesidad de formar perfiles capaces de gestionar y liderarlas. Donde más dificultades se detectaron fue en el departamento de investigación, porque la investigación en Argentina históricamente ha sido atributo de las universidades y no del sistema no universitario. Los IFD contaban con escasos perfiles formados para asumir tareas de investigación.

1.3.5. Políticas de evaluación y monitoreo de la formación inicial: la acreditación de las instituciones formadoras de docentes

Las políticas de evaluación dirigidas a las instituciones de formación docente sean estas universitarias o del SNU se centraron básicamente en el dispositivo de *acreditación*. Los institutos de formación docente no universitarios para poder ser acreditados en la RFFDC -según los criterios establecidos en los Documentos A-9 y A-11³¹- tienen como requisito la presentación de un Proyecto Educativo Institucional en el que conste los avances de la transformación curricular conforme a los acuerdos mencionados más arriba y a los Contenidos Básicos Comunes.

El propósito de la acreditación se centraba en comenzar a instalar parámetros de calidad en instituciones que históricamente no habían sido sometidas a controles en relación a la calidad de su oferta educativa. Para ello se ponía especial atención en cuestiones relativas a: la calidad y factibilidad del Proyecto Educativo Institucional; la titulación de nivel superior, universitario y no universitario del personal directivo y docente de cada establecimiento; producción científica, académica, pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos; cantidad, características y resultados de las actividades de capacitación docente en servicio, organizadas por cada establecimiento; evolución histórica de la matrícula y de los índices de retención y de graduación de cada establecimiento; características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida.

³¹ Pre requisito fundamental. Previamente a la puesta en marcha del proceso de acreditación de instituciones en la RFFDC, las autoridades provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires diseñarán sus planes de desarrollo. Periodicidad de la acreditación. Las acreditaciones de las instituciones no universitarias de formación docente en la RFFDC serán, en todos los casos, por un período limitado. Cumplidos dicho período, las acreditaciones deberán ser renovadas.

La acreditación constituyó un proceso con etapas y reorientaciones a las instituciones para el cumplimiento de las mismas. Una vez que el instituto de formación docente cuenta con la acreditación como institución superior debe proceder a la aprobación de las carreras para obtener la validez nacional a los títulos y estudios docentes.³²

Las universidades que crearon carreras de formación docente, posteriores a los Acuerdos Federales, debieron cumplimentar idénticos requisitos en cuanto a la acreditación de las carreras para que éstas pudiesen otorgar títulos con validez nacional. Si bien la normativa establece que todas las carreras existentes deben adecuarse a estos criterios para ser acreditadas, en el caso de las universidades nacionales más tradicionales este proceso se ha ido dando con dispar ritmo y consistencia con la norma.

1.3.6. Para concluir

Se puede concluir que los esfuerzos de transformación de la formación docente en Argentina se centraron en: definir a la formación docente como continua; conformar la Red Federal de Formación Docente Continua; instalar a la formación docente de manera definitiva en el nivel superior no universitario y universitario; establecer criterios de organización curricular e institucional de la formación docente para acompañar las instancias de la formación docente continua; e instalar criterios y dispositivos para evaluar la calidad de la formación que se imparte.

Al mismo tiempo, la normativa producida entre los años 1993 y 2001³³ demuestra los intentos por ordenar el sub-sistema, al tiempo de respetar el carácter federal del sistema educativo. Sin embargo, estos acuerdos y resoluciones han tenido dispar aplicación por características propias de la tradición político-educativa de cada jurisdicción y por dificultades surgidas del proceso de implementación, tales como: a) Los sistemas educativos provinciales

³² El Decreto N° 1276/96 del PEN establece el régimen a través del cual el MCyE otorgará validez nacional a los títulos expedidos por establecimientos estatales y privados reconocidos y los plazos para que los IFD realicen los trámites correspondientes. Los plazos fueron modificados por el Decreto 353/02.

³³ Ver Anexo 1: Normativa (disponible en el CD Rom).

no pudieron generar en tiempo y forma las estructuras para llevarlos adelante; b) el propio Ministerio Nacional -debido a los cambios de gestión- puso énfasis dispar para continuar el proceso iniciado.

En este proceso de transformación de la formación docente surgen una serie de tensiones entre la orientación del nuevo perfil docente y las tradiciones históricas que dieron origen al magisterio. Se requiere sin duda el desarrollo de un equilibrio entre regulación y autonomía del ámbito institucional. Es importante aclarar que los Acuerdos Federales para la Formación Docente son de aplicación para todas las instituciones formadoras, incluidas las carreras de formación docente en las universidades, lo cuál en este caso, las coloca en tensión con la tradición de autonomía académica de las universidades, muchas de las cuales siguen, de diversas maneras, resistiendo estas regulaciones. Formar docentes autónomos, creativos, críticos y comprometidos con su contexto, supone otorgar a las instituciones formadoras un significativo margen de autonomía en la determinación de su propia organización, en un escenario heterogéneo, tanto institucional como curricular.³⁴

A pesar de los cambios operados en los 90 la heterogeneidad continúa siendo el rasgo predominante del sub-sistema. Más allá del intento de organización, coexiste un complejo entramado institucional en el que forman docentes para todos los niveles, desde inicial a media, institutos terciarios no universitarios y universidades tanto públicas como privadas.

2. LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO³⁵

2.1. Historia de la institución y estructura académica

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) se fundó en 1994, iniciando sus actividades académicas en 1995. El momento

³⁴ Brovelli, M. (1998). *Los lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales*. Ponencia para el Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Tercera Reunión. Chapadmalal.

³⁵ La Universidad Nacional de General Sarmiento está ubicada en el Noroeste del llamado segundo cordón del Conurbano Bonaerense, en la Provincia de Buenos Aires. A 40 Km. de la Ciudad de Buenos Aires. Los partidos en los que están emplazadas sus instalaciones, San Miguel y Malvinas Argentinas, así como los de su zona de influencia, Moreno y José C. Paz, tienen los índices más alarmantes de vulnerabilidad social y educativa.

de creación de la universidad coincide con un período de expansión, diversificación y diferenciación de la oferta académica e institucional de los estudios de educación superior en la Argentina. Al mismo tiempo, los años noventa significaron para las universidades argentinas un cambio en la relación entre Universidad y Estado. En este sentido, el Estado a través de organismos y proyectos impulsados desde el Ministerio de Educación instala mecanismos de otorgamiento diferencial de subsidios e incentivos, en el marco de un mayor control a las instituciones universitarias.

La UNGS adoptó una estructura académica conformada por institutos, centros y unidades de apoyo que le permitieran responder simultáneamente a las necesidades concretas que hoy plantean el desarrollo industrial, la problemática urbana y la formación de capacidades básicas. En este sentido, la universidad desde sus orígenes mostró un fuerte compromiso de articulación con las necesidades específicas del contexto en el que está inserta. Esta articulación se manifiesta en aspectos relativos a la especificidad de su organización académica y a las líneas de política de investigación y formación diseñadas.

Los institutos constituyen el ámbito académico por excelencia de la organización universitaria. Como tales integran la investigación, la formación y los servicios a la sociedad. Son interdisciplinarios y constituyen las unidades de gestión académica de la organización universitaria y definen políticamente la estructura de conducción de la universidad. Cuenta con cuatro institutos: Instituto del Conurbano; Instituto de Ciencias; Instituto del Desarrollo Humano; Instituto de Industria.³⁶

Los *centros* son unidades de vinculación con la comunidad y promueven el desarrollo de las relaciones de la universidad con la sociedad: el Centro de Servicios y el Centro Cultural, en el que funcionan el Centro de las Artes y el Imaginario Museo Interactivo de Ciencias, Tecnología y Sociedad. Estas unidades cumplen roles diferenciados pero concurrentes y están relacionadas entre sí por modos de cooperación y coordinación académica, administrativa e informática.

³⁶ Ver Estatuto General. Universidad Nacional de General Sarmiento en www.ungs.edu.ar

Las Unidades de Apoyo a la Gestión Académica realizan tareas complementarias de servicios y de acompañamiento técnico indispensables para el funcionamiento de la universidad. Ellas son la Unidad de Biblioteca y Documentación y la Unidad de Bienestar Universitario.

Uno de los principios fundamentales de la UNGS es la vinculación entre la formación de profesionales, la investigación relevante, el servicio a la comunidad y la búsqueda de alternativas de desarrollo integral, particularmente para la zona de referencia inmediata y la Región Metropolitana de Buenos Aires. Ello la lleva a impulsar carreras y actividades de investigación que son indispensables para sustentar una docencia actualizada y empíricamente informada así como para prestar servicios a la sociedad y a los gobiernos.

De este modo, la UNGS presenta rasgos peculiares en cuanto a su estructura organizacional, institucional y curricular, dentro del conjunto de universidades e instituciones de educación superior no universitarias, creadas en la década de los noventa.

2.2. Oferta académica

En la UNGS, la oferta académica está organizada en los ciclos de pregrado, grado, posgrado y las actividades de formación continua. La formación de grado, que incluye el pregrado, es modular, con la participación de más de un instituto y se realiza en dos ciclos, el Primer y Segundo Ciclo Universitario. La formación de posgrado incluye cursos de actualización, carreras de especialización, maestrías y doctorados.

La universidad se propone, entre sus objetivos fundamentales, atender a los cambios económicos, sociales, políticos y culturales de la sociedad, particularmente en aquellas áreas no cubiertas por el sistema de ofertas existente. Se parte del supuesto de que estos objetivos sólo se podrán lograr a través de una profunda reforma pedagógica y carreras no tradicionales que, en algunos casos, se dictan por primera vez en el país.³⁷

³⁷ Ver Anexo 2: El Diseño Curricular de la UNGS

Conforme a esos propósitos la organización académica del pre-grado y grado es modular, para ello los estudiantes recorren los siguientes módulos: Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), el mismo busca que los aspirantes mejoren sus competencias lingüísticas y cognitivas y desarrollen disposiciones básicas necesarias para asegurar su buen desempeño en los estudios universitarios. Primer Ciclo Universitario (PCU), dura 2 años y medio, otorga un Diploma de Estudios Generales en alguna de las menciones según haya sido su elección de trayectoria y constituye el Primer Ciclo obligatorio para las carreras que ofrece la universidad. Depende, académicamente, del Instituto de Ciencias. A través de sus asignaturas proporciona una sólida formación en ciencias básicas, enfatizando lo referente a los temas ligados a los cambios sociales contemporáneos y los vinculados con la actualización de las disciplinas. Se propone dar una formación general en cinco menciones: Ciencias Exactas, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales, Administración y Tecnología Industrial. Cada mención tiene dos ejes troncales. Ejemplo: Ciencias Humanas (Filosofía e Historia), Ciencias Sociales (Sociología y Economía), Ciencias Exactas (Matemática y Física), etc.

Con este diploma los estudiantes tienen opción de elegir entre varias alternativas en el Segundo Ciclo Universitario (SCU), ingresando a diferentes Institutos (del Conurbano, del Desarrollo Humano o de la Industria) para cursar alguna de las nueve licenciaturas³⁸, dos ingenierías³⁹ o los cinco profesorados: Matemática, Historia, Filosofía, Física y Economía. Estos últimos son consistentes con las disciplinas que integran los troncos fundamentales de las menciones de Ciencias Exactas (Física y Matemática), Sociales (Sociología y Economía) y Humanas (Filosofía e Historia) que son ofrecidos en el marco del Instituto del Desarrollo Humano (IDH).

El sistema de ciclos posibilita que, una vez aprobado el Primer Ciclo Universitario en una mención determinada, se pueda acceder a diferentes ofertas de formación en el Segundo Ciclo. Un estudiante

³⁸ Las licenciaturas que actualmente se cursan en la UNGS son: en Educación, en Comunicación, en Estudios Políticos (dependientes del Instituto del Desarrollo Humano (IDH)), en Ecología Urbana, Administración Pública, Urbanismo, Política Social (del Instituto del Conurbano (ICO)), Economía Industrial, Economía Política (dependientes del Instituto de Industria (IdeI)).

³⁹ Ingeniería Industrial. Ingeniería en Tecnología de Manufactura (dependientes del IdeI).

que haya obtenido el Diploma Universitario de Estudios Generales con mención en Ciencias Sociales puede acceder, por ejemplo, al Segundo Ciclo de las Licenciaturas en Economía Industrial, en Política Social, en Administración Pública, en Comunicación, al Profesorado Universitario en Economía, etc. Otra ventaja de este sistema es que los graduados de las carreras antes mencionadas pueden cursar el Segundo Ciclo de otra carrera sin tener que volver a comenzar sus estudios desde el inicio.⁴⁰

2.3. El perfil de los docentes

La actividad universitaria en la UNGS es concebida como la convergencia organizada de la investigación, la docencia y la acción con la comunidad. La investigación y la docencia involucran a la totalidad de la universidad, aunque su realización puede estar a cargo de las distintas unidades que la integran. Los investigadores-docentes realizan sus tareas de investigación en uno de los institutos, con disponibilidad plena para las tareas de formación en cualquiera de los institutos. La obligación contractual de los docentes investigadores de realizar tareas relativas a docencia, investigación y relaciones con la comunidad, si bien ha sido un rasgo que ha caracterizado a la docencia universitaria en Argentina, producto de los procesos de masificación de los estudios universitarios, en la actualidad se ha convertido en el atributo de unos pocos. El empeño y la decisión política de la UNGS de revertir esta situación, a nivel institucional, probablemente incida en la calidad de la formación que ofrece.

El personal de investigación y docencia de la universidad se compone de investigadores-docentes de carrera académica, de investigadores docentes contratados o por convenio, de profesores extraordinarios y de investigadores docentes auxiliares.

El investigador docente de carrera académica presenta dos categorías: profesor y asistente. A ambas categorías se accede por concurso. También existe la figura de investigador docente, en ambas categorías, por contrato y por convenio y existe además la figura de *Módulo de Atención de Formación (MAF)*, modalidad de vinculación laboral que se

⁴⁰ Para mayor información sobre las carreras y otros datos de la UNGS ver www.ungs.edu.ar.

utiliza en los casos de materias con aumento de matrícula que genera la necesidad de abrir nuevas comisiones para la docencia.

Cuando el investigador docente concursa o es contratado se especifica la categoría y dedicación, (presencia y pertenencia) que lo vincula a la institución, que puede ser semi exclusiva (25 horas semanales) o exclusiva (40 horas semanales).

Los investigadores docentes junto con las tareas de investigación, docencia, servicio a la comunidad, gestión interna y gobierno de la universidad, realizan tareas de tutorías a alumnos con la idea de fortalecer su autonomía en el desarrollo del proceso de formación y evitar la deserción o el desánimo frente a las exigencias de la vida universitaria. Consiste en la atención individual y/o grupal de los estudiantes, en forma periódica y sistemática, con el objetivo de favorecer la mejor trayectoria académica en el ámbito de su elección, a partir de la implementación de estrategias de orientación y seguimiento.

2.4. Alumnado

En la UNGS, la casi totalidad (99.4%) de los estudiantes reside en la Provincia de Buenos Aires y la inmensa mayoría en los lugares más cercanos al emplazamiento de esta universidad.

Tomando el estudio realizado por Gentile y Merlinsky⁴¹ podemos señalar que la mayor parte de los alumnos proviene de hogares de bajo nivel socioeconómico. Se puede llegar a esta conclusión mediante varios indicadores, entre ellos el nivel de estudios alcanzado por sus padres. Existe una significativa mayoría de alumnos trabajadores si se toma en cuenta el total de los económicamente activos (ya sea que estén ocupados o temporalmente desocupados), en esta categoría se incluye el 85.5% del total de los ingresantes al PCU en el 2003. Una alta proporción de estos estudiantes (el 38.9%) se desempeña como principal sostén económico en su hogar. Un dato adicional que resulta significativo es que los alumnos de la UNGS, en un alto porcentaje, se insertan tardíamente en la

⁴¹ Cfr. Gentile, M.F. y Merlinsky, M.G. (2003). *Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario (PCU)*. Cohorte 2003. Secretaría Académica de la UNGS.

universidad, debiéndose este fenómeno, en su mayoría, a la interrupción de su trayectoria educativa.

Las características del alumnado de la UNGS -tanto por su posición social, la inserción laboral, como por el capital cultural y educativo con que cuentan al ingresar a la universidad- se constituye en un tema de trabajo para las autoridades político académicas y los docentes investigadores.

2.5. Rasgos peculiares de la UNGS

Desde sus orígenes la UNGS se propuso articular el proyecto político institucional a las necesidades específicas de la comunidad en la que está inserta, produciendo conocimiento en articulación con esas demandas y necesidades y formando perfiles que puedan articularse con el medio una vez graduados. Como parte de este propósito político académico se crearon carreras singulares que respondieran o se articularan con dichas necesidades. De este modo las carreras de la UNGS prevén recorridos formativos diferentes a los de las carreras de “tipo tradicional” que ofrecen la mayoría de las universidades, tanto las tradicionales como las de reciente creación.

En concordancia con la propuesta curricular se pensó una estructura organizativa que acompañe este proceso. De allí la figura de los institutos como instancias institucionales que articulan la docencia, la investigación y el nexo con la comunidad. Se organizan a partir de problemas, apartándose de una lógica organizativa academicista, más ligada a la producción de conocimiento en campos disciplinares con tradiciones largamente acuñadas. En realidad, la estructura curricular y organizativa de la UNGS intenta dar cuenta del abordaje de objetos donde convergen los focos de los diferentes marcos disciplinares.

La pertenencia institucional de los docentes bajo la figura de docente-investigador con condiciones materiales y simbólicas que posibilitan tal ejercicio, es coherente con los propósitos político-institucionales de la UNGS. Al mismo tiempo, la universidad promueve la excelencia y cualificación del personal. De este modo, se ocupa de ofrecer una formación de calidad para una población estudiantil cultural, social, educativa, económicamente desfavorecida.

La oferta de carreras no tradicionales y de organización modular, la presencia de un número importante de docentes investigadores con dedicación exclusiva, el apoyo tutorial de los profesores a los alumnos, las becas de ayuda económica; la creación de una oferta de posgrado, son todos aspectos peculiares que quienes pensaron el proyecto político académico de la UNGS han logrado articular y sostener a lo largo de su corta historia.

2.6. Infraestructura

Otra de las peculiaridades de la UNGS es haber decidido invertir en los primeros 10 años de su existencia una importante parte de su presupuesto a la compra del terreno y la construcción de un campus universitario en la que la vida universitaria pudiese tener lugar y construir su identidad. Actualmente en el campus se dictan todas las clases de la universidad así como tienen espacio, en los diferentes institutos, los investigadores docentes para desarrollar todas sus actividades. Biblioteca, talleres y laboratorios también residen en el campus. Habiendo comenzado, como otras universidades del conurbano bonaerense, en espacios alquilados u obtenidos por comodato, la universidad fue construyendo el campus en el que hoy funciona. El edificio de la calle Roca (ubicado en un espacio céntrico en el distrito de San Miguel), en que funcionaron varios de sus institutos y el rectorado, y en que se dictaron clases hasta el año 2000, está hoy destinado exclusivamente al centro cultural, que alberga al Centro de las Artes y al Museo Interactivo. Allí se realizan una multiplicidad de talleres, y posee espacios destinados a teatro, centro de exposiciones, conferencias y muestras abiertas a la comunidad.

3. ANÁLISIS DEL MODELO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO: LA MULTIDISCIPLINARIEDAD COMO CRITERIO CURRICULAR

La universidad forma profesores para el Tercer Ciclo de la Educación Básica y el nivel Polimodal. La UNGS creó sus profesorado en el año 1998. En el año 2000 concluyó un proceso de revisión curricular de toda la universidad que involucró también a las carreras de profesorado. A partir de este proceso se define y comienza a implementarse una

propuesta de currículum multidisciplinar que, sin apartarse de los requerimientos nacionales para la formación docente de la década de los noventa, se constituye en una experiencia original en el país.

El primer diseño curricular de profesorados de la UNGS –el desarrollado entre su creación en el 98 y la reforma- tomó como base los de otras universidades; se agregaron las materias pedagógicas a la formación disciplinar específica, a modo de *currículum de colección*, como un conjunto de saberes desarticulados y yuxtapuestos hacia el final de la carrera. Esta desarticulación era doble: las materias pedagógicas no estaban articuladas entre sí, ni con el campo disciplinar específico en el que se iba a desempeñar el futuro profesor.

Los profesorados de la UNGS requerían de una propuesta que recuperara el carácter innovador del diseño modular de la universidad (CAU -PCU- SCU). Más allá de respetar los acuerdos nacionales para los diseños curriculares de la formación docente, tomar mecánicamente los diseños que se derivan de ellos hubiese sido contradictorio con el carácter fundacional de la universidad. La UNGS se propone partir de problemas, investigarlos, desarrollar líneas de formación contextualizadas y generar condiciones de posibilidad para su resolución.⁴²

3.1. Fundamentación de la propuesta

El proyecto de formación de profesores de la UNGS requería que se elabore una propuesta “diferente” de formación recuperando el carácter innovador de la propuesta del PCU, capitalizando y potenciando las competencias que este ciclo contribuye a construir en los alumnos en las diferentes menciones. Justamente el rasgo distintivo de las menciones es no estar ajustadas a improntas estrictamente disciplinares, aunque cada mención cuenta con ejes troncales para su desarrollo. En este sentido, la identidad formativa de las menciones, una vez concluido el PCU, va más allá de una identidad disciplinar y tiende al abordaje de objetos de conocimientos y problemas, desde varias perspectivas.

⁴² Ver documento: Propuesta para la Reforma Curricular de los Profesorados de la UNGS. UNGS, 1999.

Tal como ya hemos representado, el marco de referencia a partir del cual se piensa la formación de profesores en Argentina se circunscribe, fundamentalmente, a dos tradiciones: la de los Institutos Superiores de Formación Docente y la de las universidades. En el caso de las propuestas de formación docente de las universidades, se reducen a agregar a la formación de grado para la obtención de las licenciaturas, unas cuantas materias pedagógicas y las *prácticas* con las cuales los licenciados o futuros licenciados pueden agregar a su titulación académica la de *profesor* y con ello asegurar una salida laboral. La de los Institutos Superiores de Formación Docente si bien tienen una impronta más pedagógica ya que quienes deciden cursarlos lo hacen desde el inicio sabiendo que serán profesores, no escapa a estar fuertemente sesgada por la lógica disciplinar academicista.

Estas propuestas de formación desconocen las particularidades de los desafíos con que se enfrentarán los nuevos docentes. Para ello, es necesario “un sistema unificado, pero diversificado, de formación docente. O sea que, más que uniformar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la formación docente -oferentes, modalidades, contenidos, pedagogías, tecnologías- para responder a los perfiles y posibilidades de cada contexto, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un sistema.”⁴³ Puesto que, ningún programa de formación docente puede ser entendido en relación a una sola tradición formativa, lo que le da entidad particular a cada propuesta, es el énfasis y el sentido otorgado a diferentes aspectos en su estructuración.

Por otra parte, formar profesores desde la universidad significa incidir en la calidad de los sistemas educativos y los procesos de democratización de los mismos. Entendiendo por democratización no sólo el acceso, sino la permanencia de la población escolar en un sistema que garantice la adquisición de competencias y niveles de desempeño adecuados a las nuevas demandas sociales. En este contexto, adquiere importancia sustantiva para la Universidad Nacional de General Sarmiento, poner en marcha propuestas que

⁴³ Torres, R. M. (1999). *Nuevo rol docente. Qué modelo de formación para qué modelo educativo*. Quito, Ecuador. Mimeo.

tengan como objetivo central implementar proyectos que aseguren la adquisición de conocimientos socialmente significativos. De este modo, como parte del propósito de la universidad de incidir en los procesos de transformación social, la formación de profesores para la Educación General Básica (3^{er} Ciclo de la E.G.B) y para el nivel polimodal constituye un campo de particular relevancia por la significación que revisten en la socialización temprana y en la adolescencia, los contenidos de conocimiento, sus formas de transmisión y de apropiación, así como las relaciones sociales educativas (institucionales y áulicas) implicadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.⁴⁴

Por esta razón, se trata de formar profesores con conocimientos sólidos y actualizados, con capacidad para llevar a cabo propuestas curriculares y metodológicas pertinentes y para implementar alternativas innovadoras de enseñanza en las áreas disciplinares de su dominio. En este sentido, se hace necesario que desarrollen competencias adecuadas para *enseñar a aprender*, de modo tal que sus alumnos puedan adquirir no sólo el saber y el *saber hacer* correspondientes sino, en particular, los modos y procesos variados de apropiación del conocimiento. Se requiere, además, que los docentes posean las disposiciones y aptitudes necesarias para integrarse a equipos de trabajo intra e interdisciplinarios, tanto para el diseño como para la ejecución de actividades inherentes a su quehacer profesional. La introducción de propuestas de articulación multidisciplinares constituyen un elemento de ruptura en la tradición curricular de la formación de profesores para el nivel medio, que supone cambios no sólo en las prescripciones sino también, y quizás principalmente, en la cultura de las instituciones formadoras.

Actualmente la UNGS cuenta con los profesorados de matemática, física, economía, historia y filosofía (ver Anexo 3: Mallas Curriculares de los Profesorados, disponible en CD Rom adjunto). Los profesorados no están ligados a licenciaturas en el mismo campo, o sea no existe continuación en licenciaturas afines a las disciplinas.⁴⁵

⁴⁵ Nos referimos a que no se ofrece, por ejemplo, la licenciatura en historia, filosofía o matemática. Los egresados de los profesorados, por ser profesorados universitarios, de desearlo, están habilitados para continuar estudios de posgrado (especialización/maestría o doctorado)

⁴⁴ Extraído de la Propuesta de los Profesorados para Matemática, Física, Economía, Historia y Filosofía. UNGS. 2000.

3.2. Los profesorados en la UNGS

3.2.1. Estructura curricular⁴⁶

Los espacios curriculares comunes a los distintos profesorados y que además los estudiantes cursan conjuntamente, están organizados en núcleos de problematización. Estos núcleos articulan los espacios curriculares denominados Educación I; Educación II y Educación III con las residencias y con la formación *disciplinar específica* adquirida tanto en el PCU como en el SCU. Los núcleos de problematización son instancias específicas para la articulación y la comprensión de múltiples relaciones y dimensiones del hecho educativo.

Los contenidos básicos de las disciplinas que tradicionalmente son llamadas de *fundamentos de la educación* se incorporan multidisciplinariamente.

SCU Sexto semestre	Educación I (6 hs.)		Espacio disciplinar específico (8hs.)*
Séptimo semestre	Educación II (6 hs.)	Residencia I (8hs.)	Espacio disciplinar específico (8hs.)*
Octavo semestre	Educación III (8/10 hs.) Trabajo final integrador	Residencia II (8hs.)	Espacio disciplinar específico (8hs.)*

*Cada profesorado podrá decidir cómo distribuir de la mejor manera esta carga horaria.
Fuente: Malla base propuesta para la distribución de espacios curriculares.

A modo de ejemplos describiremos algunas de las preguntas que orientan el trabajo en cada una de las educaciones y en las residencias. Es importante destacar que todas ellas no se agotan en cada uno de esos espacios sino que son retomadas y complejizadas a lo largo de toda la formación.

En Educación I se intenta abrir el debate acerca de la educación y la enseñanza. Cómo se configuraron los sistemas educativos modernos y qué incidencia tienen estos modos de configuración en la práctica escolar

⁴⁶ Ver Anexo 3: Mallas Curriculares de los Diferentes Profesorados.

cotidiana en la actualidad en nuestro país y en el conurbano bonaerense. Está claro que, para contestar estos interrogantes, es necesario articular contenidos que tradicionalmente se desarrollaban en asignaturas tales como Política Educativa, Historia de la Educación, Pedagogía, etc.

Las teorías de la educación se analizan en relación con los procesos histórico políticos en los que cobran significado diferentes conceptualizaciones. Las políticas a través de los múltiples atravesamientos que configuran a las instituciones sociales y las leyes como lugar en el que se plasman proyectos y/o se legitiman situaciones sociales.

La Residencia I toma, articulando lo trabajado en Educación I acerca del sistema y la organización escolar, la entrada a la cuestión de *dónde* y *en qué condiciones* se produce este proceso. Tendiendo un puente entre las categorías teóricas y las conceptualizaciones construidas en Educación I y las particularidades que emergen de la entrada, *residencia* en escuelas específicas. Se analiza la institución escuela: su organización, dinámica de funcionamiento, atravesamientos, etc.

Educación II y Residencia II abordan la problemática del conocimiento al conocimiento enseñado, en el contexto de las instituciones educativas.

La Didáctica General, la Psicología del Adolescente y del Aprendizaje y las Didácticas específicas se articulan tanto en el espacio de Educación II como en el de la Residencia II, en las que sin perder la mirada institucional, el foco está puesto en la dimensión enseñante de la práctica docente.

Se ponen en juego en el contexto específico del trabajo con púberes y adolescentes la relación con los campos de conocimiento disciplinar específicos involucrados en cada profesorado. Para esto es necesario trabajar con elementos de epistemología y los contenidos específicos de física, ciencias sociales, matemática, etc., como marco a la didáctica específica, que debe articular conceptualizaciones de la didáctica general con las particularidades de la construcción de los objetos de conocimiento en cuestión.

La Residencia II aporta específicamente la oportunidad de los primeros desempeños de enseñanza. Se pone énfasis no sólo en los modos de enseñar y aprender de cada disciplina, sino también incluye los modos propios de comunicación en el área y el análisis y producción de materiales de apoyo para el aprendizaje. Se trabaja sobre producciones de los alumnos de diferentes años, observaciones de clase, etc. Se analizan los contenidos escolares: selección, secuenciación, competencias implicadas, diferentes modos de evaluación. Los futuros docentes realizan la experiencia de *dar clase* a un grupo de alumnos de tercer ciclo y/o polimodal en la zona de influencia de la universidad haciéndose cargo del proceso integral de planificación, puesta en práctica y evaluación.

En Educación III los estudiantes de los profesorados tienen la oportunidad de desarrollar una investigación de la *práctica docente*. Esta propuesta se encuadra dentro del campo de la investigación-educativa.⁴⁷ El propósito no es formar investigadores sino que transiten por el proceso de investigar desde el rol de docentes de Historia, Filosofía, Matemática, Economía y Física.

Se integran las múltiples perspectivas del trabajo del docente, ya sea como miembros de una institución, insertos en un sistema y en una sociedad, formando parte de equipos de trabajo y al mismo tiempo asumiendo la responsabilidad de un espacio de enseñanza. Educación III propone un acercamiento a la investigación educativa, tratando de identificar sus contribuciones a la práctica docente, comprender su lógica de producción, analizar sus aportes a la formación de un profesor capaz de interrogarse e interrogar a las producciones de los otros.

Se inicia a los estudiantes en el conocimiento y la utilización de algunas herramientas básicas de la investigación que les permitan ser usuarios críticos de trabajos de investigación, buenos *lectores* de su práctica educativa y elaborar proyectos de indagación sistemática sobre la realidad escolar y las prácticas docentes participando de un proceso de investigación.

⁴⁷ Nos referimos al concepto de investigación educativa como *investigación en y para la educación* tal como lo definen Carr W. y Kemmis S. (1998) en *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España. Martínez Roca.

3.2.2. Criterios para el desarrollo curricular

Las experiencias de aprendizaje deben propender a la construcción de competencias. Éstas se construyen integrando, en una relación dialéctica, conceptos, vivencias y reflexiones. Por esto, al igual que en cualquier otro nivel de enseñanza, particularmente teniendo en cuenta que se trata de la formación de docentes, se debe generar un modelo de enseñar y aprender dónde las formas de enseñar y aprender toman tanta importancia como los contenidos que se enseñan. En síntesis, las formas pasan a ser contenido.

En este sentido, la idea de articular los contenidos de las *disciplinas de fundamento pedagógico* en núcleos de problematización adhiere a las corrientes que proponen la formación profesional docente desde una perspectiva que, sin desconocer los aportes disciplinares de la Didáctica, la Psicología del Aprendizaje, la Sociología de la Educación, etc., los articula en relación con problemáticas que permitan al futuro docente ponerse en situación y buscar estos aportes en función de la resolución e intervención en situaciones específicas”.⁴⁸

Una de las premisas ha sido que siempre que sea posible los contenidos tendrán referencia en las prácticas -reales o simuladas- y/o en las experiencias de los alumnos. Más allá de esto, todos los contenidos deben pasar por momentos de sistematización y abstracción para que los futuros profesores puedan construir un cuerpo organizado de conocimientos sobre la realidad educativa.

Se propone que los núcleos problemáticos, integrados con el trabajo que se realiza en las residencias, sean el eje articulador de la formación docente. ¿Qué quiere decir esto? Que los *saberes pedagógicos* se integren en núcleos asociados a las competencias esperadas para los futuros profesores y desde allí se definen los contenidos a trabajar, en equipos docentes interdisciplinarios que se hacen cargo del diseño e implementación de cada espacio curricular.

Cabe destacar que tanto en los espacios de Educación I, Educación II y Educación III como en los de residencia I y II, los futuros

⁴⁸ Namó de Mello, G. (1998). Documento Etapa Acceso. Brasília, Brasil.

docentes tienen un corpus de bibliografía obligatoria y otro de lecturas sugeridas.

Esto significa que el espacio curricular de las residencias no es concebido como espacio de *aplicación* de contenidos teóricos vistos en Educación I y Educación II, ni que el hecho de trabajar por nudos de problematización implique una postura *practicista* frente a la formación docente.

Del mismo modo, en Educación III se desarrolla una investigación de la práctica incorporándose lecturas, entregas parciales y los futuros docentes reciben orientaciones metodológicas específicas y bibliografía acorde a las necesidades del trabajo planteado.

3.2.3. Algunas características del diseño curricular

Reconocimiento de problemas

Este diseño parte del reconocimiento de problemas cuya comprensión es necesaria para abordar los contenidos y no viceversa. De este modo estos contenidos se transforman en medios para la comprensión y construcción de significados relacionando los *temas pedagógicos* con el desarrollo de los contenidos de las disciplinas específicas, su didáctica y la posibilidad de convertir a los futuros docentes en sujetos activos en la actividad educativa. Las categorías teóricas que aportan las diferentes disciplinas están al servicio de los problemas, a la manera de *caja de herramientas* y no viceversa.

Tratamiento contextualizado de los contenidos

- Asociándolos a la experiencia escolar de los futuros profesores para la revisión de las matrices de aprendizaje construidas. (Aprendizaje (PCU), Residencia I, Educación III).
- Identificando las problemáticas propias del conocimiento de cada disciplina y los problemas derivados de su transposición didáctica. (Filosofía de las Ciencias/ Epistemología en el PCU, Educación II, Residencia II, Trabajo Final).

- Identificando los problemas como situados en una escuela, municipio, situación social particular, etc. (Aprendizaje I, Educación I, Residencia I).
- Estableciendo las relaciones con las prácticas políticas (Residencia I, Residencia II, Educación I, materias del PCU); con los problemas conexos más amplios que los de las prácticas educativas específicas como los de la salud, ambientales, laborales, etc. (Educación I, materias del PCU por ejemplo en el Taller Interdisciplinario, Educación III etc.); las cuestiones relativas a la carrera docente y sus implicancias laborales, profesionales, etc. (Educación I y III).

Sistematización de los contenidos

Para que los contenidos aprendidos no se vuelvan prisioneros de la experiencia inmediata es necesario presentarlos de modo organizado. Esta sistematización tiene por objeto encontrar los ejes que permitan que la propuesta no sea una simple yuxtaposición de contenidos. Los alumnos podrán, de este modo, identificar los contenidos de una determinada área de conocimiento y conocer las formas propias de acceder a los mismos y comprender la importancia de los conocimientos psicológicos, sociológicos, históricos, didácticos, etc. para su trabajo como profesores.

Explicitación del enfoque de trabajo

Para generar situaciones de aprendizaje significativo, es importante la explicitación y fundamentación del abordaje de núcleos problemáticos multidisciplinares, contextualización-sistematización por las que se ha optado.

3.3. La multidisciplinariedad como criterio curricular para la formación de profesores

Las características que presenta la propuesta del profesorado en la UNGS se relaciona con la manera en cómo se respondió a tres cuestiones fundamentales:

- ¿Qué debe aprender quién va a enseñar?
- ¿Cómo articulamos desde la enseñanza la relación entre teoría y práctica?
- ¿Qué tipo de diseño es consistente con el modelo de Universidad de la UNGS, expresado en su estatuto?

En este sentido, la propuesta general del nuevo plan, para los cinco profesados de la universidad, residió en organizar la formación profesional docente en núcleos de problematización. Trabajar por núcleos de problematización tiene por finalidad que los estudiantes comprendan las relaciones entre lo que pasa en el aula, la escuela y el contexto cultural, social y político y, simultáneamente, puedan discriminar estos *escenarios* en su accionar cotidiano en núcleos asociados a las competencias esperadas.

3.3.1. Concepción de práctica docente

La propuesta del profesorado, al mismo tiempo, parte de concebir a la práctica docente como una práctica social compleja y multi-dimensionada, que implica la toma de decisiones, planificadas y no planificadas, con un margen de indeterminación y zonas de incertidumbre. En este sentido, se entiende por práctica docente el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Trabajo que involucra una compleja red de actividades y relaciones que incluyen lo social, lo institucional y el proceso que se lleva a cabo en el contexto del aula. Pero la *práctica* es también la realidad educativa en todas sus dimensiones. Por lo tanto, la reflexión y el análisis crítico de esta práctica profesional permitirán revisar las decisiones que los docentes toman en su trabajo y el impacto social de las mismas. La intención es pensar el desempeño del docente no sólo en el aula, sino en la escuela y en el contexto.

De este modo, las características propias de la UNGS, el conocimiento producido en torno al campo de la formación docente en Argentina y en otros países, las trayectorias formativas de quienes pensaron y

articularon el proyecto del profesorado, la concepción en torno a la relación teoría práctica, entre otras, coadyuvaron a favor de formalizar una propuesta de currículo de tipo *integrado*, con espacios de trabajo interdisciplinario y dónde la multidisciplina se constituya en un criterio de definición curricular.

3.3.2. Opción epistemológica

La propuesta curricular cuenta con instancias de trabajo interdisciplinario que favorecen un abordaje multidisciplinario, en tanto se promueve la delimitación de problemas que rebasan las fronteras alcanzadas históricamente por las disciplinas particulares. Estos intercambios, a propósito de los problemas definidos, son locales y situacionales, es decir, comprometen a las disciplinas respecto de sus interpretaciones sobre cuestiones delimitadas, pero no ponen en juego a la totalidad de su sistema teórico y experimental. Al mismo tiempo, se produce un intercambio que modifica y enriquece a cada una de ellas, en la medida en que las coordinaciones recíprocas obligan no sólo a conocer los enfoques adoptados por las otras, sino a revisar las hipótesis propias sobre los problemas.

Cada disciplina debe admitir los cambios de su enfoque derivados de la *novedad* de los enfoques de las otras disciplinas y de la originalidad de las demandas. Por otra parte, los intercambios no pueden producirse en la cabeza de un solo docente-investigador, se exige la formación de un equipo de trabajo, lo que constituye una de las notas relevantes de la interdisciplinariedad. En este sentido, los equipos deben planificar y sostener una continuidad en sus intercambios; deben presentar una clara disponibilidad para el diálogo; adoptando una actitud de reconocimiento a los desafíos propuestos en el equipo. De la misma forma, los intercambios presuponen la diversidad de las disciplinas y debe posibilitar una integración sobre temas particulares, sin eliminar la identidad y autonomía de cada una de ellas. Los límites entre las disciplinas se desdibujan, dando lugar a la integración, la cooperación y el aporte mutuo entre las disciplinas.

3.3.3. Condiciones para el trabajo multidisciplinar⁴⁹

El trabajo desde una perspectiva multidisciplinar necesita de condiciones materiales y simbólicas que hagan posible la tarea. Por un lado, integrar un equipo multidisciplinar para realizar tareas de docencia e investigación requiere llegar a acuerdos compartidos que permitan dar coherencia a los espacios y a sus contenidos. Así como poder abandonar puntos de vista personales en pos de acuerdos grupales, para ello se necesitan márgenes de flexibilidad y dominio conceptual de las disciplinas.

Para el trabajo multidisciplinar se necesitan garantizar ciertos aspectos organizacionales e institucionales para su realización. Desde el punto de vista organizacional, se requiere de tiempos dedicados a dar clase y tiempo de reunión y planificación colectiva fuera de clase. O sea, un trabajo en equipo continuado para planificación, organización y reflexión posterior. La articulación necesaria para llevar adelante un espacio multidisciplinar, no es solo conceptual sino también del diseño de un dispositivo para el trabajo en clase.

También son necesarias condiciones institucionales que garanticen la concreción y continuidad del proyecto. Se destacan las siguientes condiciones: la organización institucional y académica de la UNGS en institutos, la organización flexible de las asignaciones de docencia, la pertenencia de profesores con dedicaciones exclusivas o semi exclusivas, una cultura y proyecto institucional que valore el intercambio entre disciplinas, la inserción de los docentes investigadores a líneas o áreas de investigación y no a cátedras. Por otra parte, el trabajo multidisciplinar requiere de una estructura institucional y curricular abierta. Las características que asume el trabajo docente multidisciplinar y colectivo, promueve la complementariedad y centra la energía en el dispositivo multidisciplinar y no en desempeños individuales.

⁴⁹ Estas condiciones han sido identificadas en el trabajo de investigación desarrollado en el marco del IDH *La multidisciplina; una propuesta integradora para la formación de docentes* dirigido por Paula Pogré y Graciela Krichesky, llevado a cabo entre los años 2001 y 2004.

3.4. Dos claves para dinamizar y sostener la propuesta formativa: la investigación y la articulación de la universidad con los niveles para los que forma

El proyecto de profesorado incluye, como parte de su propuesta política, la producción de conocimiento acerca de la formación docente y de la realidad educativa y una fuerte articulación, a partir de diversos programas con el sistema y los niveles educativos para los que forma. En este apartado mencionaremos algunas de estas iniciativas.

3.4.1. Las investigaciones

Para continuar generando conocimiento acerca de la formación docente, se inició un proceso investigativo que permitiese comprender las potencialidades del presente proyecto de formación de docentes y evaluar si efectivamente este diseño es superior de las alternativas existentes. Entre los años 2001 y 2004 se desarrolló la investigación *La multidisciplinaria, una propuesta integradora para la formación de profesores*.

El proyecto de investigación se propuso estudiar el impacto del diseño y desarrollo curricular multidisciplinar para la formación de profesores.

La investigación focalizó la mirada en el proceso de desarrollo de la materia Educación II, por ser paradigmática en esta propuesta. En este espacio se integran al equipo de trabajo matemáticos, físicos, historiadores y filósofos especialistas en las respectivas didácticas especiales, una especialista en psicología y una en didáctica general que opera como coordinadora del espacio.

Las hipótesis tentativas con las que se inició la investigación fueron las siguientes:

- La complejidad de la tarea de enseñar requiere de formas innovadoras de integrar el conocimiento organizado como contenido curricular en la formación docente.
- Existen aportes concretos que la didáctica general, las didácticas especiales y la psicología del adolescente pueden realizar para su mutuo enriquecimiento.

- El trabajo multidisciplinar implica la posibilidad de deconstrucción y reconstrucción de la formación recibida por los docentes a cargo del espacio curricular.
- El modelo de multidisciplinas integradas para la formación docente es superior respecto del modelo de trabajo por asignaturas desagregadas.
- Un modelo de este tipo requiere de ciertas condiciones académicas y organizacionales para que sea viable.

La investigación permitió profundizar la comprensión de lo que implica un trabajo multidisciplinar. Por sus características y las tradiciones y representaciones en torno a la formación docente requiere de una construcción que se optimiza a lo largo del tiempo y que necesita del trabajo cooperativo de equipos de docentes que acuerden con esta propuesta. Como se dijo anteriormente, requiere de una estructura institucional y curricular abierta y, consecuentemente, del debilitamiento de los límites entre disciplinas. Este último punto pone en evidencia que las dificultades de la constitución de la interdisciplina tienen obviamente una dimensión política (es decir relacionada con cuestiones de poder), en la medida en que aquélla perturba y cuestiona la hegemonía vigente de determinada disciplina.

Esta propuesta genera en los alumnos una valoración de los aspectos pedagógico didácticos, generalmente poco valorados por estudiantes de profesorado universitarios, que expresan, alta valoración del conocimiento disciplinar.

Otro aspecto que se resalta es que el trabajo multidisciplinar resulta enriquecedor para los docentes que participan de la experiencia. El intercambio entre las disciplinas y cómo los saberes disciplinares se modifican y acomodan a las necesidades de la formación docente para una práctica compleja, constituyen un producto que supera la agregación de saberes.

Los resultados de la investigación alientan a pensar que las propuestas multidisciplinarias en la enseñanza podrían contribuir al desarrollo de líneas en la formación docente que superen el modelo vigente en la mayoría de las instituciones que forman docentes. En

ese sentido, la interdisciplinariedad se vincularía y expresaría como una reformulación superadora del modo de acceder al conocimiento de la práctica docente.

Otra de las investigaciones actualmente en curso es *¿Es posible una educación sin autoridad? Una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes*.⁵⁰ Se propone documentar los modos particulares en que se manifiesta la llamada *crisis de la autoridad docente* en la educación escolar de adolescentes y jóvenes y sistematizar y analizar la perspectiva de los alumnos y profesores de 3^{er} Ciclo EGB y Polimodal del conurbano bonaerense, acerca del problema del ejercicio de la autoridad docente–alumno. El conocimiento que se espera producir es sin dudas un insumo fundamental para formadores y futuros docentes.

3.4.2. La articulación con el sistema

En relación con los modos de articulación con el sistema educativo en general y los niveles de educación para los que se forman docentes en particular, además del contacto cotidiano que tanto el trabajo en las residencias como los procesos investigativos generan, el IDH viene desarrollando desde agosto del 2002 un proyecto de articulación entre la Universidad, los Institutos Superiores de Formación Docente y las Escuelas Medias para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes (PROYART).⁵¹

Si bien el proyecto Trabajo Conjunto UNGS - ISFD - Escuelas Medias para el Mejoramiento de los Logros en los Aprendizajes surgió por iniciativa de la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde su inicio fue concebido como una experiencia inédita de articulación del trabajo de diferentes instituciones (universidad, Institutos Superiores de Formación Docente y escuelas medias), con el objetivo prioritario de mejorar la calidad de los aprendizajes de adolescentes y jóvenes en las áreas de Lengua y Matemática.

⁵⁰ *¿Es posible una educación sin autoridad? Una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes*. Directora: Gabriela Diker. Unidad Académica: Instituto del Desarrollo Humano. Fecha de inicio marzo 2004.

⁵¹ Ver mas información acerca del PROYART en www.proyart.ungs.edu.ar

En este sentido, el desafío es no sólo intervenir en el proceso de aprendizaje de los jóvenes sino generar una alianza entre instituciones que tradicionalmente se vinculan muy poco, estableciendo un modelo de trabajo que articule los esfuerzos y los saberes en pos de dar mayores posibilidades a los jóvenes de aprender significativamente, además de fortalecer sus posibilidades de acceso al mundo del trabajo y de la Educación superior.

Las metas del proyecto son:

- Mejorar la calidad de los aprendizajes y el rendimiento en lengua y matemática de adolescentes y jóvenes en escuelas medias del área de influencia de la universidad.
- Favorecer la retención en la educación media.
- Favorecer las posibilidades de acceso de los jóvenes a la educación superior y al mundo del trabajo.
- Producir materiales didácticos para el trabajo de temas centrales en matemática y lengua.
- Favorecer el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras tanto en la educación de jóvenes como en la formación docente.
- Fortalecer la articulación del sistema educativo local.
- El proyecto, que habiendo comenzado en el año 2002, centró inicialmente el trabajo en las aulas se propuso para la etapa 2004-2005 un cambio en la estrategia de intervención que tomó como unidad de trabajo ya no el aula sino la escuela como institución con el propósito de crear condiciones que coadyuven a la sustentabilidad de las innovaciones curriculares y pedagógicas promovidas. Por ello los esfuerzos están centrados hoy en:
- Contribuir a la construcción de condiciones institucionales para prácticas innovadoras que doten de nuevos sentidos a la enseñanza y al aprendizaje escolar.

- Contribuir al trabajo articulado dentro de las escuelas en pos de la equidad en el acceso al conocimiento.
- Crear una red interinstitucional donde las escuelas se constituyan en nodos generando asociaciones permanentes con otras organizaciones de la comunidad.
- Avanzar en la construcción de estrategias que permitan la sustentabilidad del proyecto aún después de finalizado el período de intervención directa de la universidad y los ISFD.
- Fortalecer al sistema educativo local creando nuevos dispositivos de trabajo conjunto en los que se incluyan las escuelas, los ISFD, la universidad y representantes del sistema educativo local y provincial y organizaciones de la comunidad.
- Producir conocimiento acerca de las estrategias que resulten efectivas para favorecer la equidad en el acceso al conocimiento de jóvenes provenientes de medios socioeconómicos desfavorecidos.
- Comunicar, de diferentes maneras y a diferentes audiencias no sólo los avances en las acciones sino también las lecciones aprendidas.

3.5. Valoración del proyecto

A lo largo del presente documento se han valorado aspectos de la propuesta multidisciplinar para la formación de profesores. Muchas de estas valoraciones han sido fundamentadas tomando los aportes de la investigación desarrollada en el marco de la propia universidad. Los aspectos curriculares así como su organización institucional constituyen una alternativa con respecto a la formación de docentes y profesores, tanto con respecto a otras universidades como a los institutos superiores no universitarios de formación docente.

La propuesta presentada ha intentado superar algunas de las tensiones actuales en la formación docente.

Tomando como referencia las que se identificaban en América Latina en el campo de la formación docente, en el estudio *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay* desarrollado en el año 2003,⁵² podemos señalar cómo esta propuesta ha tratado de resolver varias de las tensiones allí expuestas.

3.5.1. Tensiones identificadas con relación a los sistemas formadores

Autonomía vs regulación del sistema

En el caso de la propuesta de la UNGS, se ha encontrado un punto de equilibrio entre la autonomía académica de las universidades y el cumplimiento de la normativa nacional establecida en los Acuerdos Federales para la Formación Docente. De este modo, sus planes han sido aprobados y sus títulos tienen validez nacional, al tiempo que su propuesta formativa es original y consistente con las políticas y la lógica curricular de la institución.

Criterio académico vs. atención a las necesidades y demandas del sistema educativo

El tipo de vinculación permanente que tiene la UNGS con el resto del sistema educativo y la política de sostener estos lazos, ayudan de alguna manera a que estas lógicas no sean incompatibles. Como hemos señalado, la investigación que se desarrolla y los programas específicos de articulación se constituyen en elementos que realimentan la propuesta formativa. Es importante señalar que mantener vigente esta tensión es fundamental para seguir enriqueciendo la propuesta ya que, si se considera resuelta, se corre el riesgo de consolidar una propuesta que quede cristalizada en alguno de los polos de la tensión.

Calidad vs. equidad en el acceso a la formación

Acerca de esta preocupación el presente informe da cuenta de ello. La universidad ha generado, no sólo para sus profesados sino para el

⁵² Pogré, P. y colaboradores (2003). *Op. Cit.*

conjunto de su propuesta formativa estrategias (el CAU, las tutorías, el sistema de becas, etc.) que intentan que los *nuevos estudiantes* sean una ocupación y no sólo motivo de preocupación o desconcierto.

Relación entre instituciones formadoras y participación en los procesos de transformación de los sistemas

Tal vez el momento de creación de la UNGS y el modo en que se ha vinculado con el conjunto de la sociedad hacen que esta participación sea más fértil que el de otras instituciones universitarias de la región. Haber generado proyectos en los que se trabaja en conjunto con los Institutos Superiores de Formación Docente no universitarios de la zona de influencia contribuye a que, la tradicional desconfianza entre instituciones no universitarias y universitarias, haya dado paso a vínculos de respeto mutuo y colaboración por lo que la Universidad se ha convertido en un interlocutor fiable para el sistema educativo provincial.

Además, el tipo de trabajo que se realiza tanto desde las residencias como desde el PROYART, en los que la presencia de la universidad es cotidiana en las escuelas, permite un fructífero intercambio con directivos y profesores. Uno de los mayores logros del PROYART ha sido que los estudiantes de las escuelas medias y sus profesores han modificado la percepción que tienen acerca de las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes lo que consecuentemente ha ampliado sus expectativas de continuar estudios superiores ya sea en la propia universidad o en otras instituciones. De todas maneras, el contexto de la educación en la provincia de Buenos Aires es sumamente complejo y estos vínculos y las redes establecidas deben ser fortalecidas con el accionar cotidiano e institucionalizarse más allá de programas específicos.

Con relación a las propuestas formativas en el mismo trabajo se identifican:

La tensión en la relación entre teoría y práctica

El modo en que este diseño ha intentado resolver esta tensión es uno de los ejes de la propuesta formativa.

Relación entre contenidos pedagógicos y disciplinares específicos

Este es uno de los aspectos sobre los que desarrollaremos los retos que enfrenta esta propuesta.

Cantidad de contenidos / forma de organizar los contenidos

En el informe mencionado se señala que “Tanto lo expuesto en el apartado que hace referencia a la relación entre contenidos pedagógicos y contenidos disciplinares específicos como el tema de la cantidad y organización de los mismos, nos lleva a proponer que más que un tema de cantidad o tipo de organización, el debate debería centrarse en qué tipo de articulación de estos contenidos es la que permite formar docentes capaces de enfrentar los desafíos de la práctica y cómo esta articulación tiene que ser parte del proceso formativo y no simplemente un mandato para el estudiante-futuro docente”.⁵³ Como hemos presentado al describir la propuesta, la búsqueda de modos alternativos para realizar esta articulación ha sido uno de los mayores desafíos que se ha propuesto el diseño.

Más allá de haber explicitado los modos en que la propuesta ha intentado resolver, aunque no anular las tensiones señaladas, sin duda una propuesta como la presentada, también, se encuentra sometida a una serie de tensiones, retos y desafíos que se derivan del propio modelo escogido y otros desde la situación general de la formación docente en el país.

3.5.2. Retos derivados del propio modelo

Cómo mantener la calidad de la propuesta multidisciplinar y al mismo tiempo enfrentar la creciente masividad del alumnado.

Como hemos señalado el sostenimiento de una propuesta multidisciplinar requiere de la conformación de equipos. En este caso además de convocar a los académicos es necesario que quienes se

⁵³ *Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO-PROEDUCA/GTZ, Octubre de 2003. Pág. 135.

incorporen realicen un proceso de *culturalización* en este tipo de trabajo. Es decir, no alcanza con convocar, por ejemplo, a un especialista en la didáctica de la historia, este *especialista* requiere de un tiempo de trabajo para que su *especialidad* dialogue con la de los otros y se integre al trabajo multidisciplinar. Por lo tanto, se requiere de tiempos de formación conjunta, además de los tiempos señalados de planificación y dictado colaborativo de los espacios curriculares. Con el aumento creciente de matrícula el desarrollo de los procesos de capacitación interna se presentan hoy como un desafío ya que sin dudas el modelo de yuxtaposición de saberes es más conocido y “seguro” y es difícil no caer en él.

Cómo profundizar la articulación entre la formación pedagógica y la orientada

Es otro de los retos del modelo hoy. En los primeros años de su implementación se ha dedicado una gran cantidad de tiempo, investigación, reflexión y esfuerzo a articular las educaciones y las residencias intentando que a partir de ellas los estudiantes conecten los conocimientos recibidos en la formación orientada. En esta etapa del proceso, si bien aún queda camino por recorrer en esta articulación, el desafío es avanzar en modos más profundos de integrar la formación pedagógica con la orientada a las disciplinas particulares.

Cómo mantener una propuesta multidisciplinar sin depreciar las especificidades disciplinares.

Esta es otra de las preguntas que se formulan quienes participan del proyecto. Uno de los ejes de este debate abierto intenta responder la interrogante acerca qué de esas especificidades es fundamental sostener para ofrecer una propuesta formativa sólida.

Por otra parte es importante señalar que es necesario realizar estudios sistemáticos que permitan conocer dónde y cómo se desempeñan los graduados de la UNGS para evaluar esta propuesta formativa más allá de las valoraciones de sus actores directos.

3.5.3. Retos derivados de la situación de la formación docente en el país

Dado el carácter poco articulado y el modo en que se ha estructurado la oferta de formación docente en la Argentina una de las preocupaciones es cómo articular la oferta formativa con las posibilidades reales de opciones laborales de los egresados.

La oferta formativa de profesores en la UNGS surgió a partir de la lectura de las necesidades del sistema educativo de la región de influencia de la universidad. De hecho, en su propuesta fundacional, no estaba prevista la idea de formar docentes y es por esto que la creación de las carreras de profesorado es posterior a la creación de la universidad.

Uno de los retos es cómo leer el sistema de necesidades para repensar la oferta formativa adecuadamente y no generar en los estudiantes una falsa ilusión de una carrera profesional que no puedan desarrollar por falta de puestos de trabajo. Este no es, aún, el caso de los profesores de educación media en el país pero sí lo ha sido el de los profesores de enseñanza primaria e inicial que, en muchos casos, culminan sus estudios sin ninguna expectativa de obtener un cargo y así desempeñarse en aquello para lo que se han formado, ya que la incorporación al sistema educativo es mucho más lenta que las tasas de egreso de las instituciones formadoras.

En muchos casos vemos que las instituciones siguen formando en carreras que no necesariamente podrán ser ejercidas, con el consecuente efecto para quienes las han cursado, porque se genera la necesidad de perpetuar la fuente de trabajo de los docentes formadores y/o se han cristalizado las estructuras de poder y burocráticas en las instituciones formadoras (este es un rasgo característico de la educación superior en su conjunto no sólo de las instituciones de formación docente). Confiamos en que, la estructura académica y organizacional de la UNGS así como sus principios fundadores nos permitan no repetir estos modelos.

REFERENCIAS

Libros, artículos de revistas y ponencias

Aguerrondo, I., Pogré P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires, Troquel/IIPE.

Alberguchi, R. (1999). *La formación de profesionales de la educación y el desafío de la transformación educativa en la provincia de Buenos Aires*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

Alliaud, A. (1992). Los maestros y su historia. Apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación*, N°18.

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Almandoz, R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas*. Buenos Aires. Santillana.

Armendano, C. (1998). El caso del PTDF. En: Birgin A. et. al. *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. FLACSO.

Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Troquel.

Bosch, L.P. (1981). Los últimos 60 años en la Educación Preprimaria Argentina. *Revista La Obra*, N° 2. Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1999). Bases orientaciones, criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista OEI*, N° 19. Madrid.

Braslavsky, C. (1986). La responsabilidad del Estado y la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela. *Revista Argentina de Educación*, N° 7.

Brovelli, M. (2000). *Los procesos de construcción de los diseños curriculares para la formación docente en el contexto de la reforma educativa: la experiencia argentina*. Disertación doctoral.

Brovelli, M. (1998). *Los lineamientos curriculares provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales*. Ponencia para el Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Chapadmalal. Tercera Reunión.

Campos, R. (1988). *El régimen educativo y la regionalización en las constituciones provinciales*. Buenos Aires. PREDE/OEA y ME.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martinez Roca.

Castorina, A. (1990). El aprendizaje en la perspectiva interdisciplinaria. En: *Aprendizaje Hoy*, Anuario N° 4.

Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994. Red Federal de Información Educativa. Sistema Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación.

Davini, M.C. (1995). *Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Davini, M.C. (1991). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación*, N° 15.

Davini, M.C. (2003). *De aprendices a maestros*. Buenos Aires. Ed. Papers.

Davini, M.C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. (s/l). Editorial Miño y Dávila.

Davini, M.C., Alliaud, A. (1992): *Maestros del siglo XXI*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Devalle, R.; Vega R. (1997). La capacitación docente. Otro bien de consumo. *Revista Novedades Educativas*, N° 76.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Diker, G., Terigi F. (1994). *Panorama de la Formación Docente Argentina* (versión preliminar). OEA y McyE.

Dussel, I., Birgin, A., Tiramonti, G. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones sobre la descentralización argentina. *Revista de Estudios de Currículum, Vol. N° 1, año 2*. Buenos Aires.

Feldfeber, M. (1994). *La oferta de capacitación y perfeccionamiento a nivel provincial*. OEA/PRODEBAS.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Barcelona. Paidós.

Gentile, M. F. y Merlinsky, M. G. (2003). *Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario (PCU). Cohorte 2003*. Secretaría Académica de la UNGS.

Gvirtz, S. (1994). Los estatutos y la conformación docente como profesional. Buenos Aires. FLACSO.

Krichesky, G., Pogré, P., y otros (2002). *El espacio de la práctica en una propuesta multidisciplinar para la formación de docentes*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Liston, D., Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.

Lombardi, G. (1998). Cómo organizar la Capacitación Educativa. *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires.

Martin, M. (1999). The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement. *IIEP Contributions, N° 32*. UNESCO.

Menin, O. (1998). Una experiencia alternativa de formación docente, en Birgin A. y otros. *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Troquel FLACSO.

Messina, G. (1998). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista OEI, N° 19*.

Namo de Mello, G. (1998). *Documento Etapa Acceso*. Brasilia.

Navarro, J. C. (2001). *El docente latinoamericano: carrera, incentivos y desempeño*. (s/l). Banco Interamericano de Desarrollo.

Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Pinkasz, D. (1992). Los orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En: Braslavky, C., Birgin, A. (comp.). *Formación de profesores. Impacto pasado y presente*. Buenos Aires. FLACSO/CIID, Miño y Dávila.

Pogré, P. et. al. (2003). *La multidisciplinaria en una propuesta integradora para la formación de docentes*. Documentos internos de la investigación. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pogré, P. (coord.) (2003). *Formación Docente Inicial y en Servicio en América Latina. Estado del Arte - Argentina, Chile y Uruguay*. OREALC/UNESCO.

Pogré, P. (2003). *¿Qué cambiar para cambiar la formación docente? Desafíos e interrogantes*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Formación de Profesores. Temuco, Chile. Universidad de La Frontera.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España. Morata, Paideia.

Popkewitz, T. (1994) (comp.): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona. Pomares-Corredor.

Puiggrós, A. (dir.) (1993). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires. Ed. Galerna.

Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires. Ed. Galerna.

Puiggrós A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Ed. Galerna.

Pulfer, D. (1993). *Sistema Educativo Nacional de Argentina*. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Roggi, L. (1998). La formación docente en Argentina. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año X, N° 28. OEI. Buenos Aires.

Roggi, L. (1998). Síntesis diagnóstica de la formación docente en la Argentina. Rasgos sobresalientes en la evolución histórica de la formación docente en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año X, N° 28. OEI. Buenos Aires.

Senén González, S. (2002). Argentina: actores e instrumentos de la reforma educativa. *Revista Perspectivas*. San Luis.

Serra, J. C. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina: la Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Tedesco, J. C. (2002). *Nuevos tiempos. Nuevos maestros*. Documento del congreso El desempeño de Maestros en América Latina y el Caribe. BID, UNESCO, Ministerio de Educación de Brasil. Brasilia.

Tedesco, J. C. (1988). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires. Solar.

Tedesco, J. C., Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos docentes y nuevos alumnos*. Conferencia regional El desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe. BID, UNESCO, Ministerio de Educación de Brasil. Brasilia.

Terigi, F. (1991). *La creación de las carreras terciarias no docentes en los institutos de formación docente dependientes de la DIFOCARD (ex. DIENES)*. Trabajo monográfico. Buenos Aires. FLACSO.

Torres, R.M. (1999). *Nuevo rol docente. Qué modelo de formación para qué modelo educativo*. Quito, Ecuador. Mimeo.

Documentos, programas, leyes y publicaciones de organismos estatales y organizaciones internacionales

Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente (1993) (Documento Serie A, N° 3), aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE) por Resolución N° 32.

Apuntes sobre la situación actual de la formación docente en la Argentina y otros países (1997). Documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.

Estatuto de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
www.ungs.edu.ar

La reforma curricular en las provincias Córdoba. Chubut. Entre Ríos. Buenos Aires. Misiones. Río Negro. Tucumán. Ciudad de Buenos Aires, (1998) *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires.

Ley de Educación superior 24.521-1995.

Ley Federal de Educación 24.196-1993.

Ley N° 14.473, Estatuto del Docente, 1958.

Materiales de trabajo para la Organización Académico-Institucional de las Instituciones de Formación Docente Continua. N° 6. Proceso de construcción curricular, Chapadmalal, Ministerio de Cultura y Educación, Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente, (1998). Tercera Reunión.

Mejoramiento de la calidad de la capacitación docente, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (1996). Buenos Aires.

Pacto Federal Educativo, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación.

Programa Transformación de la formación docente, Ministerio de Cultura y Educación, 1991.

Propuesta para la Reforma curricular de los Profesorados de la UNGS. UNGS, 1999.

Propuesta curricular institucional para la transformación docente continua, Ministerio de Cultura y Educación.

Resoluciones del Consejo Federal de Educación. Acuerdos: A9, A11, A14, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Programa para la transformación de la formación docente y actualización del profesorado. Materiales de trabajo para la organización académico institucional, Ministerio de Cultura y Educación. Argentina, Buenos Aires, 1998.

La transformación y la formación docente en la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Documento Interno. Provincia de Buenos Aires. 1996.

La formación docente continua en la Provincia de San Luis, una propuesta de transformación, San Luis, Gobierno de la Provincia de San Luis, Ministerio de Cultura y Educación, 2000.

Páginas Web consultadas

Banco Mundial: www.bancomundial.org.ar

Biblioteca del Maestro. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: www.bnm.me.gov.ar

DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa): www.me.gov.ar

Dirección Nacional de Investigaciones Educativas/Ministerio de Educación: www.inv.me.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: www.indec.gov.ar

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: www.me.gov.ar

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal:
www.mcy.gov.ar/consejo

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección de Currículum
y Formación Docente: www.me.gov.ar/curriform

Organización de Estados Americanos: www.oas.org

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación y la
Ciencia y la Cultura: www.oei.es

Programa de descentralización y mejoramiento de la educación
secundaria: www.ucnpfe.mcy.gov.ar/PRISE

Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación/
Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: www.profor.mcy.gov.ar

ANEXO 1

SÍNTESIS DE LA NORMATIVA VIGENTE. FUENTE MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN

Normativa	Tema	Resumen de Contenido	Observaciones
Resolución N° 26/93 del CFCyE	Establece los mecanismos para acordar los aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Superior	<p>Establece en el Anexo I : La metodología para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación. Especifica por qué es necesario realizar estos acuerdos, quiénes los van a realizar, cómo o llevarán a cabo y sobre qué aspectos se va a trabajar: estructura del Sistema Educativo (Art. 66, Inc. a) y b); transformación curricular (Art. 66, Inc. a) y b) y Art. 53 y 56); capacitación y formación docente (Ídem inc. d); obligatoriedad (Ídem Inc c); gratuidad y asistencialidad; equivalencias de títulos y estudios (Ídem Inc. e). En el proceso de elaboración de acuerdos se prevé la elaboración de cinco documentos, se organizarán en series y establece los temas que se trabajaran en cada serie.</p> <p>Serie O. Metodología de Trabajo. Serie A. Documentos de Trabajo. Serie B. Documentos para la Consulta. Serie C. Consideraciones referidas a la consulta previa a los Acuerdos Transitorios del Consejo Federal de Cultura y Educación. Serie D. Acuerdos de Mediano Plazo del Consejo Federal de Cultura y Educación sobre aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación.</p>	Antecedentes: Ley Federal de educación.

Normativa	Tema	Resumen de Contenido	Observaciones
<p>Resolución N° 32/93 del CFCE</p>	<p>Finalidad y funciones de la Formación Docente Continua. Caracteriza la FD y la capacitación.</p>	<p>Aprobó el Documento ALTERNATIVAS PARA LA FORMACION, EL PERFECCIONAMIENTO Y LA CAPACITACION DOCENTE, Serie A-3 Caracteriza la formación docente como un proceso continuo. Su objetivo debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes. Establece y caracteriza las instancias de la FD: 1) formación de grado; 2) el perfeccionamiento docente en actividad; 3) la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales; 4) la capacitación pedagógica de graduados no docentes (profesionales y técnicos que desean incorporarse a la docencia).</p> <p>Enuncia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La organización de la formación de grado en tres áreas: formación general pedagógica; formación especializada; y formación orientada. - El marco organizativo para el desarrollo del plan federal de formación docente continua. - Cada jurisdicción establecerá los procedimientos de calificación de las instituciones que forman docentes, en el marco de los acuerdos que el Consejo Federal de Cultura y Educación. - Define la finalidad y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua y cómo se conformará. 	<p>Córdoba, aprueba el Documento con excepción de los puntos IV y V.3, manteniendo su posición con respecto a la estructura del sistema. El resto de las provincias lo aprobaron en su totalidad.</p>

Normativa	Tema	Resumen de Contenido	Observaciones
<p>Resolución N° 36/94 del CFCyE, junio 1994</p>	<p>Organización y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua.</p> <p>Definición de los campos de FD</p> <p>Características de los CBC de los campos de la formación de grado.</p> <p>Establece los criterios y los parámetros para la evaluación y la acreditación de las instituciones ante la red.</p>	<p>Aprobó el Documento Serie A – n° 9 “RED FEDERAL DE FORMACION DOCENTE CONTINUA”. Que forma parte del Anexo I</p> <p>Establece el marco organizador para la conformación del subsistema; las funciones de las cabeceras provinciales; los criterios generales de calidad y de organización académica e institucional que deberían cumplimentar las nuevas instituciones formadoras; los criterios y los parámetros para la evaluación y la acreditación de las instituciones ante la red; la elaboración por parte de las cabeceras provinciales de un registro con las instituciones que deseen incorporarse a la red; la creación de una comisión “ad-hoc” en la cabecera nacional de la Red Federal de FDC que asesorara a la cabecera nacional sobre la validez de los títulos.</p> <p>Establece las características de los CBC de los campos de la formación de grado. Abarcarán 3 campos: a) <i>formación general</i>; b) <i>formación especializada</i> c) <i>formación de orientación</i>. Los CBC deberán ajustarse de acuerdo a los perfiles específicos para los docentes de los distintos niveles.</p> <p>Enuncia que <i>cada jurisdicción desarrollará su diseño curricular</i>, adecuándolos a los CBC de la formación docente de grado acordados en el CFCyE.</p>	<p>Antecedentes:- Ley Federal de Educación (Art.18 -53g-56c-66e) Resolución 32/93 del CFCyE</p> <p>El punto que se refiere a la creación de la comisión ad-hoc es reemplazado por el punto III de la resolución 83/98</p>

Normativa	Tema	Resumen de Contenido	Observaciones
<p>Resolución N° 52/96 del CFCyE</p>	<p>Criterios para la reorganización del sistema de Formación Docente. Establecimiento de cargas horarias y criterios de organización curricular. Criterios de acreditación para la FD para el 3 ciclo EGB y para la educación polimodal.</p>	<p>Aprobó el Documento Serie A- n° 11 “BASES PARA LA ORGANIZACION DE LA FORMACION DOCENTE”</p> <p>Establece las bases para la reorganización del sistema de Formación Docente. Aborda la caracterización de las instituciones según los niveles y ciclos para los que forman, los tipos de instituciones (ISFD; Colegios Universitarios; Institutos universitarios; Universidades) y la organización curricular de la formación docente. Enuncia la organización de carreras y títulos y los criterios de la organización curricular institucional correspondiente. La FD comprende tres campos de contenidos: Formación general pedagógica; Formación especializada y Formación Orientada. Diferencia los criterios de organización correspondientes a las instituciones que formen docentes para el nivel inicial y del 1 y 2 ciclo de la EGB y del 3 ciclo de la EGB y para la educación polimodal.</p> <p>Precisa los criterios correspondientes a las instituciones que formen docentes para el 3 ciclo de la EGB y para la educación polimodal y especifica aspectos para la acreditación de dichas instituciones. Establece que deberán cumplimentarse los criterios para la acreditación de establecimientos de FD enunciados en el Acuerdo A-9 (punto 4.5) con los criterios de acreditación para la FD para el 3 ciclo EGB y para la educación polimodal establecidos en este documento. Establece la extensión de 1800 hs. Reloj de actividad académica para las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB y de 2800 hs para EGB 3 y la educación polimodal. Especifica criterios de la organización curricular y la distribución de las horas reloj para cada campo (general, especializada y orientada)</p>	<p>Antecedentes:- Art. 53 y 66° incisos d) y e) de la Ley Federal de Educación N° 24.195 - Art. 15°, 16°, 17°, 18°, 19°, 21°, 22° y 24° de la Ley de Educación superior N° 24.521 Resoluciones N° 32/93 y 36/94.</p>

Normativa	Tema	Resumen de Contenido	Observaciones
<p>Resolución N° 63/97 del CFCyE, octubre 1997</p>	<p>Establece las funciones y perfiles de los IFD. Criterios de organización curricular. Características de los tipos de carreras y títulos. Establece la metodología, los parámetros y criterios para la acreditación de IFD. Funciones del MCyE y las autoridades provinciales para preservar la calidad y pertinencia de la oferta educativa.</p>	<p>Aprobó el Documento Serie A-14 "Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua". Especifica y caracteriza las funciones de los IFDC: formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; promoción e investigación y desarrollo de la educación. Caracteriza los perfiles de IFDC en relación a las funciones que desarrollan: a) Instituciones que asumen las funciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes y promoción e investigación y desarrollo de la educación. b) Instituciones que asumen las tres funciones. Enuncia que la propuesta organización curricular - institucional deberá garantizar que se realicen las funciones que le competen y cumplir con los criterios establecidos en la Res. 36/94, documento A-9 y caracteriza los campos de contenidos de la FD: a) formación general pedagógica; b) formación especializada; y c) formación orientada. Precisa y caracteriza los tipos de carreras y títulos (títulos docentes; certificaciones; y post-títulos Docentes) que otorgarán las instituciones en relación a los 3 campos de la FD. Plantea los objetivos del sistema de acreditación de la instituciones no universitarias y la metodología de trabajo acordada para llevarla a cabo (prerrequisitos, punto de partida, período de la acreditación, presentación de proyectos institucionales y evaluación de la implementación de dicho proyecto). Establece los criterios y parámetros comunes (Anexo I) que se tendrán en cuenta al evaluarse las ofertas de las instituciones. De esta forma se garantizará la pertinencia y la calidad de la FDC. Los parámetros serán aplicados hasta el año 2002 por cada jurisdicción a fin de establecerse la 1° acreditación de IFDC. Las provincias deberán informar al MCyE: el <i>listado de los IFD habilitados</i>; antecedentes de los <i>criterios</i> por los cuales fueron <i>acreditados</i>; la orientación y los programas de mejoramiento.</p>	<p>Antecedentes:- Documentos A-3; A-9 y A-11 - Art. 53 de la Ley Federal (MCyE otorga la validez del título nacional) Resoluciones que incorporan y modifican títulos docentes enunciados en el punto 2.3:- 94-99 CFCyE-95-99 CFCyE-104-99 CFCyE-106-99 CFCyE-107-99 CFCyE.</p>

Normativa	Tema	Resumen de Contenido	Observaciones
Resolución N° 78-98 CFCyE	Responsabilidad social del Profesional Docente.	Resuelve solicitar al Consejo de Universidades la definición de la profesión docente como “profesión regulada por el Estado” y la nómina de títulos correspondiente para su ejercicio respetando la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación, conforme lo establecido en el Art. 43 de la Ley 24521.	Antecedentes:- Art. 43 de la Ley 2 4 5 2 1 . - Resolución 63/97
Resolución N° 105-99 CFCyE	Principios y criterios generales para la transformación de la educación de jóvenes y adultos. Requisitos para desempeñarse como profesor.	Enuncia en el Anexo I una serie de principios, criterios y recomendaciones integrantes del Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos, con el fin de impulsar la transformación de este régimen educativo, garantizado en el artículo 30 de la Ley Federal de Educación n° 24.195 Especifica que para desempeñarse en el régimen de educación de jóvenes y adultos, los docentes deberán haber obtenido el título que corresponde para el nivel en el cual vayan a ejercer y acreditar formación docente especializada para la educación de jóvenes y adultos. Se realizarán ofertas de capacitación para los docentes en ejercicio y se acordará en su momento el tipo de ofertas de formación docente y los contenidos básicos comunes o los contenidos mínimos correspondientes.	Antecedentes: Ley Federal de Educación N° 24.195.
Resolución N° 166-01 CFCyE	Criterios básicos de orientación para el Sistema Nacional de capacitación docente	Ratifica la vigencia de la Resolución N° 36/94 que aprobó el Documento A 9 y agrega Artículos que acuerdan criterios básicos de orientación para el sistema nacional de capacitación docente. Establece criterios en relación a: las funciones de la cabecera nacional y las cabeceras provinciales; a lo acuerdos que se realicen en forma conjunta y dentro del marco de lo que se consensúe en el Consejo Federal de Cultura y Educación; la creación de un registro final con acciones de capacitación de la RFFDC que cada año será elaborado sobre la base del Plan Anual de Capacitación Provincial.	Antecedentes: Resolución N° 36/94.

ANEXO Nº 2 EL DISEÑO CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

Curso de Aprestamiento Universitario (CAU)



Primer Ciclo Universitario (PCU)

Diploma Universitario de Estudios Generales con Mención en:

Ciencias Exactas CE	Ciencias Sociales CS	Ciencias Humanas CH	Tecnología Industrial TI	Administración A
-------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	------------------------------------	----------------------------



Segundo Ciclo Universitario (SCU)

Profesorado Universitario en Matemática*	CE
Profesorado Universitario en Física	CE
Profesorado Universitario en Economía	CS
Profesorado Universitario en Historia	CH
Profesorado Universitario en Filosofía	CH
Licenciatura en Educación	CS/CH
Licenciatura en Comunicación	CS/CH
Licenciatura en Ecología Urbana	CE
Licenciatura en Administración Pública (con orientación al gobierno local)	A/CS
Licenciatura en Urbanismo	TI/CS/CE
Licenciatura en Política Social	CS
Licenciatura en Economía Industrial	A/CS
Licenciatura en Economía Política	CS
Licenciatura en Estudios Políticos	CS/CH
Ingeniería Industrial	TI/CE
Ingeniería en Tecnología de Manufactura	TI/CE

* Se puede ingresar también con el Diploma General en Tecnología Industrial

Fuente <http://www.ungs.edu.ar>

ANEXO N° 3 MALLAS CURRICULARES DE LOS PROFESORADOS

PROFESORADO DE ECONOMÍA

Primer Ciclo Universitario. Diploma Universitario de Estudios Generales con Mención en Ciencias Sociales

Cod. Materia	Asignaturas	Hs.Sem.	Hs.Total	Correlativas
PRIMER SEMESTRE				
1401	Problemas Socioeconómicos Contemporáneos I	4	68	
1500	Taller de Lectoescritura	2	34	
0601	Filosofía I	4	68	
00105	Elementos de Matemática I	8	136	
01000	Taller de Utilitarios	2	34	
SEGUNDO SEMESTRE				
0501	Sociología I	6	102	1401 - 1500
0401	Economía I	6	102	1401 - 1500
00716	Historia Siglo XX	6	102	1401 - 1500
5826	Inglés I	3	51	1500
TERCER SEMESTRE				
0502	Sociología II	6	102	0501 - 00716
0402	Economía II	6	102	0401 - 00105
06100	Metodología de la Investigación Social	6	102	00105
5827	Inglés II	3	51	5826
CUARTO SEMESTRE				
0503	Sociología III	6	102	0502
0403	Economía III	6	102	0402 - 00716
01300	Laboratorio Intermenciones	4	68	1500 - 01000 - 1401 1 materia del 2º semestre 1 materia del 3º semestre
Optativa I*	4/6/8		68/102/136	Ad hoc
QUINTO SEMESTRE				
0504	Sociología IV	6	102	0503
0404	Economía IV	6	102	0403 - 06100
1203	Laboratorio Especifico en Ciencias Sociales	4	68	0502 - 0402 - 06100
TOTAL HORAS			1700/1734	

Optativa	Cod. Materia	Asignaturas	Carga Horaria	Correlatividades
I	09512	Aprendizaje	4hs	Primer Semestre

* Las optativas se seleccionan entre asignaturas ofrecidas por la universidad

Segundo Ciclo Universitario. Profesorado Universitario en Economía

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Hs. Total	Correlativas
SEXTO SEMESTRE				
09506	Educación I	6	102	Primer Ciclo
5825	Filosofía de la Ciencia	4	68	Primer Ciclo
00902	Introducción al Conoc. Geográfico y Geografía Arg.	4	68	Primer Ciclo
SÉPTIMO SEMESTRE				
09508	Educación II para el Profesorado en Economía	6	102	09506
03503	Residencia I*	8	136	09506
00805	Fundamentos de Administración	4	68	Primer Ciclo
00806	Fundamentos de Teoría Política	4	68	Primer Ciclo
OCTAVO SEMESTRE				
09504	Educación III	8	136	09508 – 03503
03508	Residencia II para el Profesorado en Economía	8	136	09508 – 03503 – 5825 – 00902 – 00805
00720	Historia Económica y Social Argentina 1930-2000	6	102	Primer Ciclo
09701	Introducción al Conocimiento Antropológico	4	68	Primer Ciclo
07520	Taller: Lectura y Discusión de Textos	4	68	Primer Ciclo
TOTAL HORAS			1122	

* Las Residencias tienen una carga de trabajo en las escuelas que no esta contemplada.

PROFESORADOS DE FÍSICA Y MATEMÁTICA

Primer Ciclo Universitario. Diploma Universitario de Estudios Generales con Mención en Ciencias Exactas

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Total Hs.	Correlativas
PRIMER SEMESTRE				
00101	Matemática I	8	136	
1500	Taller de Lectoescritura	2	34	
1401	Problemas Socioeconómicos Contemporáneos I	4	68	
01000	Taller de Utilitarios	2	34	
SEGUNDO SEMESTRE				
00102	Matemática II	8	136	00101 - 1500
0301	Química I	8	136	00101 - 1500
00200	Física General	4	68	00101 - 1500
5826	Inglés I	3	51	1500

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Total Hs.	Correlativas
TERCER SEMESTRE				
0103	Matemática III	6	102	00102
0302	Química II	8	136	0301
02300	Mecánica Clásica	8	136	00200 – 00102
5827	Inglés II	3	51	5826
CUARTO SEMESTRE				
01300	Laboratorio Intermenciones	4	68	1500 – 01000 – 1401 1 materia del 2º semestre 1 materia del 3º semestre
00205	Electricidad y Magnetismo	6	102	02300 - 0103
	Optativa I*	4/6	68/102	Ad hoc
	Optativa II	6	102	Ad hoc
QUINTO SEMESTRE				
01205	Laboratorio Integrador en Ciencias Exactas	4	68	0103 – 00205 - 0302
	Optativa III	6	102	Ad hoc
	Optativa IV	6	102	Ad hoc
	Optativa V	6/4	102/68	Ad hoc
	Optativa VI	4	68	Ad hoc
TOTAL HORAS			1802/1870	

Materias Optativas para el Profesorado Universitario en Física

Optativa	Cod. Materia	Asignatura	Carga Horaria	Correlatividades
I	1100	Informática	6hs.	01000 – Taller de Utilitarios –00102 -Matemática II
II	09512	Aprendizaje	4hs.	Primer Semestre
III	0900	Biología	6hs.	0302 - Química II
IV	00104	Matemática IV	6hs.	0103 - Matemática III
V	02702	Óptica	4hs.	00102 - Matemática II 02300 – Mecánica Clásica
VI	02703	Termodinámica	4hs.	00102 - Matemática II 02300 - Mecánica Clásica

* Las optativas se seleccionan entre asignaturas ofrecidas por la Universidad

Materias optativas para el Profesorado Universitario en Matemática

Optativa	Cod. Materia	Asignatura	Carga Horaria	Correlatividades
I	09512	Aprendizaje	4hs.	Primer Semestre
II	00107	Probabilidad y Estadística	6hs.	0103 - Matemática III
III	1100	Informática	6hs.	01000 - Taller de Utilitarios 00102 - Matemática II
IV	0900	Biología	6hs.	030 - Química II
V	00104	Matemática IV	6hs.	0103 - Matemática III

Diploma Universitario de Estudios Generales con Mención en Tecnología Industrial

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Hs. Total	Correlativas
PRIMER SEMESTRE				
00101	Matemática I	8	136	
1500	Taller de Lectoescritura	2	34	
1401	Problemas Socioeconómicos Contemporáneos I	4	68	
01000	Taller de Utilitarios	2	34	
2600	Sistemas de Representación	6	102	
SEGUNDO SEMESTRE				
00102	Matemática II	8	136	00101 - 1500
0301	Química I	8	136	00101 - 1500
00200	Física General	4	68	00101 - 1500
5826	Inglés I	3	51	1500
TERCER SEMESTRE				
0103	Matemática III	6	102	00102
00201	Física I	8	136	00200 - 00102
0302	Química II	8	136	0301
5827	Inglés II	3	51	5826
CUARTO SEMESTRE				
	Optativa I*	4/6	68/102	Ad hoc
00205	Electricidad y Magnetismo	6	102	00201 - 0103
	Optativa II	4/6	68/102	Ad hoc
01300	Laboratorio Intermenciones	4	68	1500; 01000; 1401 1 materia del 2º semestre 1 materia del 3º semestre
QUINTO SEMESTRE				
00104	Matemática IV	6	102	0103
	Optativa III	6	102	Ad hoc
02700	Termodinámica Técnica**	6	84	00201 - 00102
	Optativa IV	4/6	68/102	Ad hoc
01206	Laboratorio Integrador en Tecnología Industrial		30	2600 - 00205 - 02700
TOTAL HORAS			1904/1938	

* Las optativas se seleccionan entre asignaturas ofrecidas por la universidad.

** Se cursa durante 14 semanas. Al finalizar se inicia el Laboratorio Integrador.

Materias optativas para el Profesorado Universitario en Física

Optativa	Cod. Materia	Asignatura	Carga horaria	Correlativas
I	09512	Aprendizaje	4hs.	Primer Semestre
II	0900	Biología	6hs.	0302 - Química II
III	02702	Óptica	4hs.	00102 - Matemática II 00201 - Física I
IV	02500	Estática y Resistencia de Materiales	6hs.	00101 - Matemática I 00200 - Física General

Materias optativas para el Profesorado Universitario en Matemática

Optativa	Cod. Materia	Asignatura	Carga horaria	Correlativas
I	09512	Aprendizaje	4hs.	Primer Semestre
II	00107	Probabilidad y Estadística	6hs	0103 - Matemática III
III	2400	Mecánica de los Fluidos	6hs.	0103 - Matemática III 00201 - Física I
IV	1100	Informática	6hs.	01000 - Taller de Utilitarios 00102 - Matemática II

Segundo Ciclo Universitario. Profesorado Universitario en Física

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Hs. Total	Correlativas
SEXTO SEMESTRE				
09506	Educación I	6	102	Primer Ciclo
00206	Física Avanzada I	8	136	Primer Ciclo
SÉPTIMO SEMESTRE				
09507	Educación II para el Profesorado en Física	6	102	09506
03505	Residencia I*	8	136	09506
00207	Física Avanzada II	10	170	00206
OCTAVO SEMESTRE				
09504	Educación III	8	136	09507 - 03505
03510	Residencia II para el Profesorado en Física	8	136	09507 - 03505 - 00206 - 00207
5825	Filosofía de la Ciencia	4	68	Primer Ciclo
4200	Temas Actuales de la Física	8	136	00206 - 00207
TOTAL HORAS			1020	

* Las residencias tienen una carga horaria de trabajo en las escuelas que no está contemplada en esta presentación.

Segundo Ciclo Universitario. Profesorado Universitario en Matemática.

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Hs. Total	Correlativas
SEXTO SEMESTRE				
09506	Educación I	6	102	Primer Ciclo
5830	Álgebra	8	136	Primer Ciclo
SEPTIMO SEMESTRE				
09505	Educación II para el Profesorado en Matemática	6	102	09506
03504	Residencia I*	8	136	09506
00109	Análisis	8	136	Primer Ciclo
OCTAVO SEMESTRE				
09504	Educación III	8	136	09505 – 03504
03509	Residencia II para el Profesorado en Matemática	8	136	Educación II - Residencia I más dos materias entre las siguientes: Análisis – Álgebra – Geometría – Filosofía de la Ciencia.
5825	Filosofía de la Ciencia	4	68	Primer Ciclo
3300	Geometría	8	136	Primer Ciclo
TOTAL HORAS			1088	

* Las Residencias tienen una carga horaria de trabajo en las escuelas que no está contemplada en esta presentación.

PROFESORADOS DE FILOSOFÍA E HISTORIA

Primer Ciclo Universitario. Diploma Universitario de Estudios Generales con Mención en Humanas

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Total Hs.	Correlativas
PRIMER SEMESTRE				
1401	Problemas Socioeconómicos Contemporáneos I	4	68	
1500	Taller de Lectoescritura	2	34	
0601 00710	Filosofía I Historia Antigua y	4	68	
	Altomedieval	6	102	
01000	Taller de Utilitarios	2	34	
SEGUNDO SEMESTRE				
1900	Lógica	4	68	1500 – 0601
00713	Historia Bajomedieval y Moderna	6	102	1500 – 00710
00711	Historia Argentina I	6	102	1500
5826	Inglés I	3	51	1500

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Total Hs.	Correlativas
TERCER SEMESTRE				
00714	Historia Contemporánea	6	102	1500 - 1401
00606	Metafísica	8	136	0601 - 1500
00600	Filosofía Política	4	68	0601 - 1500
5827	Inglés II	3	51	5826
CUARTO SEMESTRE				
00712	Historia Argentina II	6	102	00711
	Optativa I*	4/6	102	Ad hoc
01300	Laboratorio Intermenciones	4	68	1500 - 01000 - 1401 1 materia del 2º semestre 1 materia del 3º semestre
2900	Problemas Filosóficos Contemporáneos	8	136	0601 - 00606
QUINTO SEMESTRE				
00715	Historia Latinoamericana	8	136	1500 - 1401
5825	Filosofía de la Ciencia	4	68	1900 - 00606
1900	Antropología	6	102	1500
00605	Ética	6	102	0601 - 00606
TOTAL HORAS			1802	

Materia optativa para ambos profesorados

Optativa	Cod. Materia	Asignaturas	Carga Horaria	Correlatividades
I	09512	Aprendizaje	4hs.	Primer Semestre

* Las optativas se seleccionan entre asignaturas ofrecidas por la universidad.

Segundo Ciclo Universitario. Profesorado Universitario en Filosofía

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Hs. Total	Correlativas
SEXTO SEMESTRE				
09506	Educación I	6	102	Primer Ciclo
3700	Antropología Filosófica	4	68	Primer Ciclo
00607	Filosofía del Derecho y Derecho Constitucional	4	68	Primer Ciclo
SÉPTIMO SEMESTRE				
09509	Educación II para el Profesorado en Filosofía	6	102	09506
03501	Residencia I	8	136	09506
00608	Gnoseología	4	68	Primer Ciclo
00609	Estética	4	68	Primer Ciclo

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Hs. Total	Correlativas
OCTAVO SEMESTRE				
09504	Educación III	8	136	09509 - 03501
03506	Residencia II			
	Profesorado en Filosofía	8	136	Educación II Residencia I Filosofía del Derecho y Derecho Constitucional más dos materias entre las tres siguientes: Antropología Filosófica - Gnoseología - Estética -
00610	Seminario sobre Filósofos Contemporáneos	4	68	Primer Ciclo
00611	Optativa: Filosofía Especial / Filosofía de la Historia	4	68	Primer Ciclo
TOTAL HORAS			1020	

Segundo Ciclo Universitario. Profesorado Universitario en Historia

Cod. Materia	Asignaturas	Hs. Sem.	Hs. Total	Correlativas
SEXTO SEMESTRE				
09506	Educación I	6	102	Primer Ciclo
00902	Introducción al Conoc. Geográfico y Geografía Arg.	4	68	Primer Ciclo
4800	Historia del Pensamiento Latinoamericano y Arg.	4	68	Primer Ciclo
SÉPTIMO SEMESTRE				
09510	Educación II para el Profesorado en Historia	6	102	09506
03502 00718	Residencia I Teoría e Historia de la Historiografía	8 4	136 68	09506 Primer Ciclo
00405	Fundamentos de Economía	4	68	Primer Ciclo
OCTAVO SEMESTRE				
09504	Educación III	8	136	09510 - 03502
03507	Residencia II* para el Profesorado en Historia	8	136	09510 - 03502 - 00902 - 00718 - 4800
00719	Seminario de Investigación en Historia	4	68	Primer Ciclo
00717	Problemas de Historia Argentina Contemporánea	4	68	Primer Ciclo
TOTAL HORAS			1020	

* Las residencias tienen una carga horaria de trabajo en las escuelas que no está contemplada en la estructura que se presenta.

Fuente <http://www.ungs.edu.ar>

La formación de profesores en Minas Gerais

BRASIL

**Cambios institucionales de formación
docente en curso**

Carlos Roberto Jamil Cury

Carlos Roberto Jamil Cury, profesor de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais, profesor emérito de la Universidad Federal de Minas Gerais, jubilado en el año 2000. Es Doctor en Educación y tiene como líneas de investigación la Educación como Derecho, y Derecho y Educación en el Contexto de las Políticas Públicas. Fue miembro del Consejo Nacional de Educación y presidente del CAPES. Es profesor hace 40 años. Tiene libros publicados, así como también, artículos en revistas académicas especializadas.

1. CONTEXTOS DE LOS MODELOS

1.1. La formación docente en Brasil: las 5 posibilidades

Actualmente, en Brasil la formación institucional de docentes se realiza de diversas formas. La primera y la más antigua es la del *Curso Normalista a Nivel Medio*. Esta modalidad capacita a docentes para que trabajen en establecimientos de educación parvularia y en los cuatro primeros años escolares y su formato aún está vigente. Desde 1996, con las nuevas Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), la Ley N° 9.394/96 creó el *Curso Normalista Superior* con los mismos objetivos del curso normalista medio, pero con una formación superior. Este curso, segunda posibilidad de formación, es del ámbito de los Institutos Superiores de Educación (ISE).

A partir de la década de los 80, muchas universidades pasaron a ofrecer, dentro de las *carreras de Pedagogía*, una modalidad que capacita a sus titulados para dictar clases en la educación parvularia y en los cuatro primeros años de enseñanza. Es la tercera posibilidad.

Para los años subsiguientes a los cuatro primeros, se exige el requisito de *Licenciatura con Formación Pedagógica para hacer clases en la Educación General Básica y media* para las asignaturas específicas, tales como Idiomas y Literatura, Matemática, Geografía, Historia, Física, Química, Artes, Filosofía, Sociología y Biología, entre otras. Es la cuarta posibilidad.

También existe, en casos especiales, la posibilidad de una *formación pedagógica* para licenciados que deseen dedicarse a la educación escolar y en cuyos ámbitos de actuación no existan profesores con formación pedagógica para dictar clases en la Educación General Básica y media.¹ Es una posibilidad que debe estimarse como excepcional.

Sin embargo, esta presentación sumaria y descriptiva debe considerarse desde un modo amplio y contextual. En los últimos años, el modelo de formación docente en Brasil ha sufrido modificaciones significativas.

¹ Por ejemplo, en una región distante, donde no haya un profesor licenciado en matemáticas, un ingeniero puede trabajar como docente siempre que cumpla ciertas exigencias de formación pedagógica. Pero esto debe considerarse una excepción.

Las asociaciones científicas y los establecimientos universitarios –con el aumento del número de profesores con diplomas de doctorado o de maestrías– cuentan con avanzadas investigaciones (nacionales e internacionales) en este tema, que cuestionan el *status quo* de la formación existente y proponen alternativas. La circulación internacional, propiciada por el sistema nacional de posgrado, por la rapidez de los nuevos medios de comunicación y de información, por la participación en congresos y eventos, ha sido un factor determinante para el planteamiento de nuevos puntos de vista. Igualmente, el ordenamiento jurídico ha sufrido modificaciones a partir de la Constitución Federal de 1988 y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) que han formalizado una serie de cambios legales, entre ellos, la mayor autonomía otorgada a los establecimientos en su definición curricular. Cabe considerar también la hermenéutica de las leyes por parte del *Consejo Nacional de Educación (CNE)*, fundado por la ley 9.131/95. Además, la práctica ha revelado experiencias y proyectos realizados por los organismos de educación superior, especialmente, en las universidades públicas.

Para comprender este proceso, es necesario conocer un poco más de Brasil, su organización político administrativa y aspectos contextuales significativos. Dichos aspectos, en este caso denominados *preliminares*, deben servir de referencia para el esquema de contextualización.

1.2. La formación docente en Brasil: supuestos y contexto

El primer supuesto es *la situación socioeconómica de Brasil*: considerar al país como susceptible de superar, por medio de políticas sociales de redistribución y de reconocimiento, sus desigualdades sociales, discriminaciones étnicas y disparidades regionales. Confirmar la relación entre el contexto socioeconómico y la educación es no abstenerse de un realismo indispensable para una política educacional independentista. En este sentido, no es novedad que la educación escolar no ha sido prioridad de gobiernos nacionales y regionales durante siglos y que tampoco se han eliminado las consecuencias de dicha situación. Se sabe cuán perversa es para el desarrollo social la alta concentración de los ingresos en segmentos privilegiados. El impacto de esa situación en los segmentos populares y en el cuerpo docente es altamente negativo e interfiere en el acceso, en la permanencia y en la calidad de la educación ofrecida.

El segundo supuesto por analizar es el *concepto de Educación General Básica*. Se trata de un concepto avanzado, mediante el cual la visión respecto de la educación recibe una nueva significación y estructura. La Constitución Federal de 1988, cuyo avance en materias de derechos es inequívoco, y la LDBEN han asumido este concepto. El Art. 21 de la LDBEN lo define como un nivel de la educación nacional con tres etapas sucesivas: la educación parvularia, la enseñanza básica y la enseñanza media.

La educación parvularia², primera etapa de la Educación General Básica, se subdivide en sala cuna (de cero a tres años) y preescolar (de cuatro a cinco o de cuatro a seis años). La enseñanza básica, atribución de los Municipios y de los Estados, es gratuita en escuelas públicas, obligatoria para todos (en el rango de siete a catorce años), y puede ser iniciada a los seis años.³ La enseñanza media, etapa de conclusión de la Educación General Básica y de competencia de los Estados, es gratuita en los establecimientos estatales y va desde los quince hasta los diecisiete años, siendo *progresivamente* obligatoria. Según el Plan Nacional de Educación, en 2011, la enseñanza media deberá universalizarse y ser obligatoria para el rango de edades entre quince a diecisiete años.

La Educación General Básica es un derecho del ciudadano y un deber del Estado, pero la obligatoriedad ineludible del Estado, de la familia y del individuo ciudadano es inherente; sin embargo, con relación a la enseñanza básica es un *derecho público subjetivo*.⁴

La LDBEN, en su Art. 22, establece los fines de la Educación General Básica: “La Educación General Básica tiene como finalidad desarrollar

² La educación parvularia es de responsabilidad ejecutiva de los Municipios que, en esa función, deben ser apoyados técnica y financieramente por los Estados y por la Unión.

³ Tal posibilidad depende de la autonomía de los Estados y de los Municipios. Sin embargo, actualmente, el Plan Nacional de Educación (PNE), Ley N° 10.172/01, prevé el inicio de la enseñanza básica a los seis años *a medida en que se haya universalizado su cumplimiento en el rango de edades entre 7 y 14 años*. La actual gestión del Ministerio de Educación hace esfuerzos en el sentido de anticipar dicho *cumplimiento* y de apoyar a Estados y Municipios que toman la decisión de ampliar el inicio de la enseñanza básica a los 6 años. Es el caso del Estado de Minas Gerais.

⁴ El financiamiento de la educación en Brasil está estipulado en la Constitución. La Unión debe asignar un 18% a la educación, tomándose como referencia el conjunto de sus impuestos. Los Estados, Municipios y el Distrito Federal deben asignar, como mínimo, un 25% de sus impuestos. Sin embargo, la enseñanza básica posee una sub vinculación específica y propia que involucra a todos los entes federativos por medio del Fondo de Valoración del Magisterio y de Desarrollo de la Enseñanza básica (FUNDEF).

al educando, asegurarle la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y suministrarle los medios para progresar en el trabajo y en sus estudios posteriores.”

Dicho concepto, original y amplio, en nuestra legislación educacional es fruto de ardua lucha y de un esfuerzo histórico por parte de educadores.⁵ Su intencionalidad mayor se expresa en el Art. 205 de la Constitución Federal:

“La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, con el objeto de lograr el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo.”

La formación docente está directamente relacionada a esas etapas. En la educación parvularia y en los primeros cuatro años de enseñanza básica están capacitados para ejercer el magisterio quienes estudiaron el Curso Normalista Medio o el Curso Normalista Superior, o cursaron facultades de Pedagogía que dicten explícitamente esta carrera. Pero, en los cuatro últimos años de la enseñanza básica y en los años de enseñanza media sólo pueden ejercer el magisterio los licenciados con formación pedagógica o, excepcionalmente, quienes recibieron formación pedagógica.

Un tercer supuesto surge, entonces, del resorte irremplazable que pone en marcha este derecho a una Educación General Básica: la acción responsable del Estado y sus correspondientes obligaciones. Como la educación escolar es un servicio eminentemente público de ciudadanía, la Constitución la reconoce como el primero de los derechos sociales y como un deber del Estado, en su Artículo 6.:

“Son derechos sociales la educación, la salud, el trabajo, la vivienda, la entretención, la seguridad, la previsión social, la protección a la maternidad y a la infancia, la ayuda a los desamparados, según esta Constitución.”

⁵ Desde 1932, a partir del famoso *Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva*, los educadores se empeñan tanto en la ampliación de la enseñanza obligatoria como en la formación superior de los docentes.

Un organismo privado autorizado por el Estado para ofrecer este servicio podrá realizar este servicio de naturaleza pública con relación a la educación escolar (finalidad), aunque sea una persona jurídica de derecho privado (medio).

Un cuarto supuesto se refiere al *carácter federativo del Estado nacional brasileño*. Brasil, Estado Democrático de Derecho, es un país federativo.⁶ Y un país federativo implica el compartimiento del poder y la autonomía relativa de las circunscripciones federadas en sus áreas de competencias específicas. Otra característica de una organización federativa es la no centralización del poder en un único *locus*, o sea: cierto grado de unidad que convive con la partición relativa de poderes sin impedir la diversidad. Y, según la modalidad federativa adoptada por la CF/88, con 27 Estados y más de 5.500 Municipios, la realización del sistema federativo debe(ría) darse mediante un régimen de colaboración recíproca estipulado constitucionalmente. Sin dicho régimen de cooperación recíproca que incluya la repartición de impuestos, difícilmente Brasil podrá encontrar los caminos para superar los problemas que lo afligen. Y sin la comprensión del federalismo, difícilmente se podrán entender los modelos institucionales de formación docente.

Brasil es, pues, una República Federativa formada por la Unión indisoluble de los Estados, los Municipios y el Distrito Federal, todos entes federativos y autónomos en sus áreas de competencias.

Para trabajar con este modelo federado y cooperativo, la Constitución compuso un ordenamiento jurídico complejo en el cual coexisten las finalidades generales y comunes con competencias específicas de cada ente federativo, competencias competidoras entre sí, con la eventual posibilidad de delegación de competencias. A éstas, se asocian también las competencias comunes a todos los entes federativos.⁷

⁶ Aunque el régimen federativo pueda darse de varios modos, en Sudamérica, Argentina con sus provincias y Venezuela con sus Estados acompañan a Brasil en esta forma de división político administrativa.

⁷ Ello posibilita tanto la existencia de una red pública de educación superior en los Estados, como un margen de flexibilidad para éstos y sus instituciones, incluso en planes de carrera, cargos y sueldos de los docentes, siempre que se cumplan las normas generales nacionales.

Se observa entonces que, en vez de un sistema jerárquico/dualista, comúnmente centralizado, la Constitución Federal estableció un sistema de reparto de competencias y atribuciones legales entre los integrantes del sistema federativo, dentro de claros límites, que reconoce la dignidad y la autonomía propias de éstos como poderes públicos y la necesidad de la cooperación recíproca y entendimiento mutuo entre los entes federativos.

En el caso de la educación escolar, la Constitución no optó por crear un sistema nacional de educación o un sistema único. La elección fue la de una pluralidad de sistemas de educación (Art. 211), cuya articulación mutua exige una ingeniería asociativa por medio de finalidades generales y respeto por las competencias. Tenemos cuatro sistemas de educación: el federal, los estatales, los municipales y el distrital.⁸ Las leyes nacionales con sus normas y directrices generales deben ser acatadas por todos los sistemas.

La situación educativa del país, en contraste con los beneficios que la educación fomenta y en contradicción con los valores reafirmados por una legislación progresista, se revela excluyente.

1.3. Algunos datos estadísticos: panorama del campo de la formación

Brasil cuenta con 1.859 organismos de educación superior. 207 son públicos (83 federales, 65 estatales y 59 municipales) y 1.652 son privados. Los organismos de educación superior contaban con 254.153 docentes, de los cuales 54.487 han hecho doctorados, 89.288 han cursado maestrías y 110.378 alguna especialidad. Los organismos públicos contaban con 35.030 docentes con doctorado, 24.229 docentes con maestrías y 29.536 con alguna especialidad. Los organismos federales de educación superior presentaban 20.477 docentes con doctorado, 14.079 docentes con maestrías y 7.807 con posgrado lato sensu (especialidad).

La educación parvularia, orientada hacia un universo de 22 millones de niños de cero y seis años, acoge actualmente, en las salas cuna

⁸ El sistema distrital se refiere al Distrito Federal en cuyo territorio se sitúa Brasilia, la capital federal.

–primer segmento destinado a niños de cero a tres años-, sólo a 1.236.814 niños. La red privada recibe a 469.229 niños. A su vez, el nivel preescolar –segundo segmento de la educación parvularia-, destinado a niños de 4 a 6 años, abarca a 5.160.787 alumnos, de los cuales 1.371.679 están en la red privada.

En esta etapa educacional trabajan 345.341 docentes. De éstos, 230.238 poseen el curso de formación denominado enseñanza normalista media y 97.895 poseen educación superior. Es decir, de los docentes en ejercicio, 17.208 de ellos no poseen el mínimo legal exigido para dicha etapa, o sea, el curso normalista medio.

La enseñanza básica, gratuita –derecho público subjetivo– rodeada de programas de asistencia técnica, financiera y didáctica, incluida la merienda escolar, apoyada por mecanismos jurídicos vinculantes de protección al derecho, está destinada a todos los ciudadanos brasileños y es obligatoria entre los siete y catorce años. Atiende a 34.719.506 alumnos; 31.445.336 de éstos a través de las redes públicas de los sistemas de educación. Si en el conjunto de los ocho años obligatorios asiste a la escuela más del 97% de la población de ese rango de edades, o sea, casi el 20% de la población brasileña, lo que hace efectivo el principio de acceso, la trayectoria escolar de los alumnos revela un grave déficit en materia de permanencia y calidad. El número de matrículas durante el primer año de enseñanza básica es cerca de 5.600.000 y no alcanza a 2.900.000 en el octavo año. Por otro lado, las evaluaciones de desempeño escolar señalan que muchos alumnos leen mal y escriben con errores y con mucha dificultad.

Los docentes que trabajan en el conjunto de la educación obligatoria llegan a la cifra de 1.603.851. De éstos, 811.112 ejercen la docencia en los primeros cuatro años de la enseñanza básica. 503.664 docentes poseen educación normalista media y 293.083 han cursado la educación superior. Por consiguiente, para cumplir lo mínimo legal, 14.365 docentes aún carecen de la formación normalista media.

Los cuatro años finales del segundo segmento de esa etapa cuentan con 823.485 docentes. 635.110 docentes poseen educación superior y 188.738 tienen enseñanza media. Estos últimos, obligatoriamente, deberán cursar la educación superior.

La enseñanza media, según el concepto de etapa de conclusión de la educación básica, orientada a jóvenes de 15 a 17 años, absorbe, en sus tres años de duración, 9.132.698 matrículas, con más de la mitad en régimen vespertino y con personas de más de 17 años. Sin embargo, el número de egresados es cerca de 2.000.000. Trabajan, en dicha etapa de la educación, 488.378 docentes de los cuales 440.405 poseen educación superior.

Si tomamos como referencia la exigencia de formación superior para los próximos seis años, como consta en las metas del *Plan Nacional de Educación: 2001-2011*, llegamos a una cifra de más de 800.000 docentes que aún deben cursar la educación superior.

Y el sueldo promedio de los profesores de la educación parvularia es de cerca de R\$ 430 (alrededor de US\$ 160), los de 1º a 4º año cerca de R\$ 470 (US\$ 175). El docente de 5º a 8º año gana un monto cercano a R\$ 605 (US\$ 225) y el de enseñanza media R\$ 700 (US\$ 260).

Estamos frente a un desafío que instaura un proceso cuya puesta en práctica amplía la democracia y educa para la ciudadanía, rejuvenece a la sociedad e irriga la economía, en el cual radica el desafío de la formación de profesionales calificados, familias con mejores ingresos y una gestión más racional de los recursos.

1.4. La formación docente: una historia compleja

En 1827, Brasil-Imperio conoció su primera ley general de educación con el objeto de hacer cumplir el mandato constitucional de la gratuidad de la educación primaria (primeras letras) para los considerados ciudadanos. Ella implicaba la formación de docentes como una incumbencia de los poderes generales. Sin embargo, la formación de docentes para la educación primaria pasó a ser realizada por las Provincias como consecuencia del Acto Adicional de 1834. Desde entonces, en virtud de la descentralización promovida por dicho Acto, la formación de docentes que trabajaran en la educación primaria se daba en el ámbito de las escuelas normalistas bajo la responsabilidad de las Provincias, las cuales retenían los impuestos menores. Después de la proclamación de la República, en 1889, cada unidad federada (Estados) pudo crear establecimientos orientados

hacia la formación docente: las Escuelas Normalistas Estatales Republicanas.⁹ La educación superior siguió siendo una responsabilidad de la Unión.

En los años 30, a pesar de los elocuentes discursos respecto del rol de la Unión en apoyo a la educación primaria, no se realizó nada concreto.

El curso normalista medio destinado al trabajo docente en la educación primaria de cuatro años, competencia de los Estados, permaneció como tal con la Ley Orgánica de Enseñanza Normalista de 1946, con la LDBEN de la Ley 4.024/61, con la Ley N° 5.692/71 y con la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y respectivas normalizaciones. La autonomía de los Estados en este tema permitía una relativa variación formativa en materia curricular, de modo tal que los respectivos títulos estatales no poseían validez nacional.

El Decreto N° 1958/31 del Ministerio de Educación y Salud Pública establece el Estatuto de las Universidades Brasileñas. Paralelamente a las facultades de Derecho, Ingeniería y Medicina, existía la posibilidad de que una de ellas fuera reemplazada por una Facultad de Letras, Ciencias y Educación con los objetivos específicos de “ampliar la cultura en el dominio de las ciencias puras, promover y facilitar la práctica de investigaciones originales, desarrollar y especializar conocimientos necesarios para el ejercicio del magisterio”. Dicha facultad tendría tres departamentos: el de Educación, el de Ciencias (comprendiendo éste las carreras de Matemática, Física, Química y Ciencias Naturales) y el de Letras (con las carreras de Letras, Filosofía, Historia y Geografía y Lenguas Vivas). Estas carreras darían la aprobación para que sus titulados pudieran enseñar las asignaturas de su especialidad en las escuelas de educación secundaria.

En 1937, el gobierno Vargas funda la Universidad de Brasil. En ella existiría una Facultad Nacional de Educación cuyo curso prepararía a “trabajadores intelectuales” con vistas a la realización de

⁹ La primera Escuela Normalista data de 1835 en la ciudad de Niterói, entonces capital de la Provincia de Rio de Janeiro.

investigaciones y a la preparación de postulantes al magisterio de la educación secundaria y normalista. Éstos deberían hacer un curso de didáctica de un año que cursado por licenciados, después de 3 años de Letras y Ciencias, les otorgaría el título de Licenciado con Formación Pedagógica. Es el comienzo del denominado esquema 3+1.

La carrera de Pedagogía, con una duración determinada y con un currículo mínimo, tendría una base común nacional con una formación posterior diferenciada para el llamado técnico o especialista (supervisor, coordinador, inspector, administrador, entre otros).

Se mantiene, de este modo, la doble red de formación docente. Para la educación primaria: la Escuela Normalista (secundaria) estatal, ya sea en la red pública como en la privada. Para la (entonces llamada) educación secundaria se exige una profesionalización a nivel superior en cursos de Licenciatura con Formación Pedagógica. Estos últimos se basan en el clásico esquema denominado 3+1 (tres más uno), o sea, 3 años de formación profesional específica en áreas de conocimiento (licenciatura), más un año de formación pedagógica (Licenciatura con Formación Pedagógica). El titulado egresaba con dos títulos (Licenciado y Licenciado con Formación Pedagógica). Pero solamente con el título de licenciado con formación pedagógica este profesional podría exigir su presencia en las redes de educación secundaria.

La formación de pedagogos y licenciados con formación pedagógica debería integrar, en el proceso educativo, la dimensión integral del futuro alumno, los conocimientos de la materia y los métodos adecuados.

La Reforma de la Educación superior de 1968, mediante la Ley N° 5.540/68, hacía posible la división de las facultades de Filosofía, Ciencias y Letras y la creación de una unidad dedicada a la formación de profesores, ya sea para la (entonces denominada) educación secundaria (Licenciatura con Formación Pedagógica), o para profesores de los Cursos Normalistas Estatales, o para especialistas en educación. Esa unidad es la Facultad de Educación en la cual podría existir la carrera de Pedagogía.

La carrera de Pedagogía, fundamentada en la idea de polivalencia, consistiría en una parte común, básica para todo y cualquier profesional del área, y otra parte diversificada en función de menciones específicas por trabajar. Dicha ley definió a los especialistas que trabajarían en los sistemas de enseñanza en las funciones de administración, inspección, supervisión, orientación y planificación. Al pedagogo se le exigiría la experiencia de magisterio. La Facultad de Educación, de este modo, no se limitaría sólo a la carrera de Pedagogía, sino que abarcaría las Licenciaturas con Formación Pedagógica. Y un pedagogo podría ser profesor de educación primaria si comprobara, en su carrera, la existencia de una capacitación curricular adecuada con una complementación metodológica y la correspondiente práctica de la enseñanza.

En el caso de las Escuelas Normalistas Estatales, la promulgación de la Ley 5.692/71, al hacer compulsoria la profesionalización de la entonces enseñanza de 2º grado, las elevó al nivel de otros cursos de profesionalización. Ello influyó en la no adecuación de su currículo. Dicha inadecuación debe entenderse como una incapacidad de discernir, en el contexto de entonces, el nuevo perfil del alumno que golpeaba a las puertas de la enseñanza (ahora) general básica con 8 años obligatorios: niños y adolescentes provenientes de segmentos populares urbanos. Las carreras de Pedagogía, especialmente en establecimientos independientes, en su propuesta de aprendizaje no diferían mucho de tal esquema.

Los últimos años 70 y la década de los 80 se depararon con muchas discusiones en encuentros y congresos respecto del dualismo existente entre el docente y el especialista, entre la concepción y la ejecución, entre la teoría y la práctica y entre la doble red de formación de docentes. Se multiplicaron las investigaciones, aparecieron publicaciones y al mismo tiempo complejos desafíos requerían investidas conceptuales para clasificar nuevos fenómenos y nuevas prácticas.

La década de los 80 amplió el acceso a la educación de la entonces educación de primer grado, ahora extendida a 8 años obligatorios. Incluso se crearon los Centros de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio (CEFAM) de nivel medio, que nacen como respuesta a

las críticas efectuadas a los cursos de capacitación para el magisterio mediante la vigencia de la Ley N° 5.692/71 y a la disminución de la matrícula en dichos cursos. El MEC apoyaría técnica, pedagógica y financieramente a los Estados que desearan fortalecer cualitativamente estos cursos. También se crea, fuera de los ámbitos estatales, un *Comité Pro Formación del Educador*, que más tarde vendría a ser la *Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE)*, en 1990.

La década de los 90 trae nuevas realidades como la presencia de Brasil en la Conferencia de Jomtien, la focalización de políticas para la educación básica, la búsqueda para hacer de la escuela un foco de liderazgo y, en cierto sentido, un volverse hacia la escuela responsabilizándola de muchos de sus fracasos y éxitos. Las tesis pragmáticas del neoliberalismo forzaban el retroceso del Estado en acciones sociales y en la garantía de derechos.

Tales movimientos amparan variadas tendencias en vista de la transformación de los cursos de Licenciatura con Formación Pedagógica y, en el caso de la carrera de Pedagogía, ésta se hace objeto de debates acalorados. Por un lado, el requerimiento de un curso que debería contener la Licenciatura con Formación Pedagógica de los años iniciales y de la educación parvularia. Por otro, la exigencia de un pedagogo como poseedor de conocimientos, métodos y técnicas de las Ciencias de la Educación.

Y es del movimiento de docentes identificados con la formación de profesores que (re)nace la expresión *base común nacional*¹⁰ para la formación de todo y cualquier profesional de la educación escolar. En él se busca articular, mediante experiencias innovadoras, el compromiso democrático con la competencia profesional y una sólida formación teórico práctica. De este modo, muchos organismos de educación superior, sobre todo universidades públicas, han redefinido su malla curricular exigiendo un curso obligatorio para los años iniciales de la enseñanza, sin el cual los alumnos no podrían cursar otros.

¹⁰ Esta base común nacional ha sido interpretada en el Consejo Nacional de Educación como la traducción de las Directrices Curriculares Nacionales para los diferentes niveles y respectivas etapas y modalidades de la educación. No confundir las Directrices (que son por ley y obligatorias) con los Parámetros Curriculares (que son propuestas de los gobiernos para el enriquecimiento de los currículos).

La existencia de la Universidad Pública no debe ocultar el hecho de que el predominio del proceso formativo de las Licenciaturas con Formación Pedagógica e incluso de las carreras de pedagogía se da en el ámbito de la educación privada, en organismos independientes y en cursos vespertinos.

El conjunto de las carreras de Pedagogía, según los datos del Censo de Educación superior 2003 del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Anísio Teixeira (INEP), era el tercero más grande en número de matrículas: 373.945 estudiantes (9,6% del total de matriculados en la educación superior) con 65.475 egresados por año (12,4% del total de egresados). Las Licenciaturas con Formación Pedagógica tenían 748.471 matrículas (19,5%) con 114.392 egresados (21,7%).¹¹ De acuerdo con el censo, teníamos 3.887.771 matriculados y 528.102 egresados en las Licenciaturas con Formación Pedagógica. Se comprueba que el desafío es muy grande.

1.5. La formación docente y la educación nacional: educación parvularia y primeros años de enseñanza básica

La formación de docentes para trabajar en escuelas de Educación General Básica *es una función del Estado*, es un tema de políticas sociales de los gobiernos dado el carácter de *servicio público* de la enseñanza en la educación escolar. La legislación la presenta como una materia constitucional y se le exige un *estándar de calidad* y la *valoración de los profesionales de la educación*, en conformidad con el Art. 206 y legislación conexas.

De este modo, dicha articulación entre la importancia de la educación escolar, una enseñanza de calidad y la calificación de los profesionales pasa a ser objeto de una práctica cuyo éxito depende, entre otros factores, de una buena formación inicial y continua de los educadores. Junto con la formación inicial y continua no se puede dejar de considerar la forma de inserción en la carrera por cuanto, al sector público, sólo se accede por medio de concursos públicos que

¹¹ Se consideraron los siguientes cursos: Letras, Educación Física, Ciencias Biológicas, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias, Química, Ciencias Sociales, Física, Filosofía, Artes, Bellas Artes, Música y Estudios Sociales.

llevan en cuenta los títulos y exámenes. También hay que considerar que la legislación estipula que la actuación profesional debe ser objeto de una evaluación de desempeño y que los Proyectos Pedagógicos de los establecimientos están en la esfera de la autonomía de éstos.

La preparación de docentes que trabajen en la enseñanza básica formó parte de las expectativas de los gobiernos en Brasil desde el Imperio. Esto no quiere decir que dichas expectativas representaran las prioridades de los gobiernos o que fueran puestas en práctica.

La Ley N° 9.394/96 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) designó el Título VI a los Profesionales de la Educación y allí constan disposiciones para la valoración de tales profesionales. Dice el Art. 61:

“La formación de profesionales de la educación, de modo de cumplir los objetivos de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza y las características de cada fase del desarrollo del educando, tendrá como fundamentos:

- La asociación entre teorías y prácticas, incluso mediante la capacitación en el trabajo.
- El aprovechamiento de la formación y experiencias anteriores en organismos de educación y otras actividades.”

El Artículo 62, al admitir la educación normalista media como formación mínima, provocó una intensa polémica en los medios educacionales ya que el artículo 87, en sus Disposiciones Transitorias, establece en su Párrafo 4º:

“Antes del término de la Década de la Educación solamente se admitirán profesores con una formación de nivel superior o formados mediante la capacitación en el trabajo.”

Además de la mala redacción que deja bajo una conjunción disyuntiva (o) un nivel (superior) frente a una modalidad de formación (capacitación en el trabajo), es necesario considerar la distinción

característica de la cultura jurídica por la cual el Artículo 62 forma parte del cuerpo permanente, mientras que el Artículo 87 hace parte de las Disposiciones Transitorias. Éstas poseen una vigencia limitada en el tiempo y, en el plazo determinado, se extinguen.

Consecuentemente, la Ley N° 10.172 de 9/12/2001 –Plan Nacional de Educación¹²- en el capítulo referente a la formación de profesores y valoración del magisterio, establece, entre otras, metas que tienen que ver con la formación de docentes. Entre ellas, se mantiene la posibilidad de la educación normalista media, del aumento progresivo de los profesores con nivel superior para la educación parvularia y cuatro primeros años. De este modo, antes del 2011, el 70% de los docentes que trabajan en los sistemas estatales y municipales deberán acreditar formación superior.

Algunos puntos deben ser aclarados:

- La situación de la formación del conjunto de docentes ya debería haber sido diagnosticada por los sistemas de educación, a fin de iniciar políticas planeadas para su calificación superior.
- Las directrices de la carrera docente imponen un incentivo que debe asignarse a los docentes que estén dispuestos a su calificación superior y la exigencia del ofrecimiento de dicha calificación por parte de los sistemas de educación.
- Los sistemas deben involucrar a los organismos formadores en estas metas y en esta voluntad política.
- El curso de formación de profesores de nivel medio según la modalidad normalista es legal, legítimo y derecho adquirido de los individuos que optaron por el mismo.

¹² De acuerdo con la LDB, el PNE debe estar en sintonía con la *Declaración Mundial de la Educación para Todos* (Párrafo 1° del Art. 87).

1.6. La formación docente, la educación nacional y las Licenciaturas con Formación Pedagógica

La LDB aprobada en 1996 establece una interpretación que apunta hacia la incapacidad, y no solamente a la insuficiencia del esquema 3+1, en el sentido de aprender a ser profesor hoy.

El Consejo Nacional de Educación¹³ redactó un informe sobre la formación de profesores de nivel medio según la modalidad normalista (Informe CNE/CEB 01/99). Elaboró también dos informes sobre las Licenciaturas con Formación Pedagógica (Informe CNE/CP 09/01 e Informe CNE/CP 28/01): el primero sobre las directrices nacionales curriculares de la formación docente a nivel superior y el segundo sobre la duración de esos cursos y respectivas cargas horarias. De ello resultaron tres resoluciones (Resolución CNE/CEB 02/99, Resolución CNE/CP 01/02 y Resolución CNE/CP 02/02) que pasaron a normalizar, con fuerza de ley, respectivamente el curso normalista medio y las Licenciaturas con Formación Pedagógica.

Mediante estos informes y resoluciones, *se extingue el esquema 3+1*, se respetan los derechos adquiridos y las resoluciones pasan a ser obligatorias para todo el conjunto de educación superior en Brasil ya que forman parte de las normas generales.

El nuevo modelo de formación, en implantación, tiene por objeto formar al docente de las redes escolares de los sistemas de educación. Se pretende que éste vaya “aprendiendo a ser profesor” y adquiera, desde su formación inicial, dicha identidad. Pero no hay una fórmula nacional cerrada. Lo que existe son directrices nacionales.¹⁴ Antes, el (extinto) Consejo Federal de Educación (CFE), por ley, imponía a todo el territorio nacional una malla curricular mínima, con ramos obligatorios y su duración. Actualmente, ya no hay un currículo

¹³ El Consejo Nacional de Educación (CNE), creado por ley, tiene como objeto final la normalización e interpretación de la legislación educacional. Posee dos cámaras: la de Educación General Básica (CEB) y la de Educación superior (CES). Cuando se reúnen, conforman el Consejo Pleno (CP).

¹⁴ Existen Directrices Curriculares Nacionales tanto para la Educación General Básica como para la Educación superior. Y en el caso de la Educación Básica, hay directrices para los profesionales que trabajan en los sistemas tanto para las etapas (parvularia, básica y media) como para las modalidades (Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Indígena, Educación Campesina y Educación Profesional). Para más informaciones: www.mec.gov.br/cne

mínimo definido para los organismos de formación. Brasil es un país federativo y muy diferenciado en su vasto territorio.

Las directrices no son camisas de fuerza, son pautas generales que, obligatoriamente, deben llevarse en cuenta en la malla curricular de los organismos públicos o privados, ya que su título posee validez nacional. Debe respetarse la autonomía de los Estados, quienes, a su vez, también poseen Constituciones Estatales, leyes educacionales, planes plurianuales y Consejos Estatales de Educación. Le corresponde a estos últimos adaptar las normas y directrices generales nacionales a las especificidades de los Estados.

Los organismos de educación media y de educación superior gozan de mayor o menor autonomía, pero son autónomos para (re)elaborar las directrices nacionales y estatales. Y, una vez mantenido el principio de la igualdad de las directrices, los organismos guardan sus diferencias. Las igualdades y diferencias darán origen al Proyecto Pedagógico de cada organismo y a su propuesta curricular.

El *Proyecto Pedagógico*, espacio de autonomía de los organismos, es la instancia de una planificación conjunta de los profesores. Por ser profesionales calificados,¹⁵ comprometidos y concientes, los docentes, por ley, son responsables de realizar la articulación entre las directrices nacionales curriculares, el conocimiento y los establecimientos institucionales diferenciados. Se trata tanto de asumir las directrices, la tradición de sus áreas, los avances científicos, como de su articulación con el contexto. Y la exigencia del trabajo colectivo corresponde a un mundo que ha terminado con la compartimentalización de áreas, exigiéndole a los profesores y a los estudiantes la capacidad de abrirse hacia la pluralidad y al diálogo interdisciplinario o transdisciplinario.

La propuesta curricular que obligatoriamente debe presentarse a los estudiantes al comienzo del año escolar es el resultado de dicha

¹⁵ La inversión que Brasil ha realizado y sigue haciendo en posgrados es de las más grandes. Son 2.999 cursos: 1.829 de Maestrías, 135 de Maestría Profesional y 1.035 de Doctorados. Estos cursos forman a 20.000 diplomados con maestría/año y a 8.000 doctores/año. Brasil cuenta con 1.859 organismos de educación superior, 207 públicos (83 federales; 65 estatales y 59 municipales) y 1.652 privados. Los organismos federales de educación superior tienen 20.477 doctores, 14.079 diplomados con maestrías, 4.842 con posgrado lato sensu y 2.965 con estudios superiores.

sistemática. Hay una inversión en cuanto a la cultura del currículo mínimo. Éste, según la antigua ley, era el primer determinante del proceso. Ahora no sólo es el último eslabón de una cadena sino que depende bastante de un esfuerzo conjunto y contextual de los docentes. La creación de una nueva cultura implica una radical o parcial desconstrucción de la anterior, lo que no es fácil.

Se observa que en la situación concreta de los organismos formadores, Brasil vive un momento de transición entre una cultura ya instalada hace mucho tiempo, inadecuada para los nuevos tiempos, y la difícil construcción de una nueva cultura más apropiada al avance del conocimiento. La situación de la carrera de Pedagogía, hasta hoy, sigue siendo objeto de interpretaciones diversas e intensas polémicas. Se espera, para este año, una definición por parte del Consejo Nacional de Educación a través de sus Directrices Nacionales Curriculares.

2. MODELOS DE FORMACIÓN EN 4 ORGANISMOS

En función de esta complejidad federativa, diversidad institucional, flexibilidad curricular y de la situación de transición, se optó por tomar como foco el Estado de Minas Gerais, y los cuatro modelos institucionales de formación docente.

Dos se refieren al Curso Normalista, uno de nivel medio y otro de nivel superior. Ambos pertenecen a la Red Pública Estatal de Minas Gerais. El de nivel superior cuenta con la peculiaridad de ser semi presencial y de formación en el trabajo. Los otros dos, relativos a la carrera de Pedagogía, pertenecen a universidades. Una es pública y federal, y la otra es una universidad privada, religiosa y sin fines de lucro.

En virtud de las limitantes de páginas y de tiempo, no se abordarán en este estudio las Licenciaturas con Formación Pedagógica ni los cursos de formación pedagógica. Por otro lado, habría sido una buena propuesta el análisis de organismos privados que ofrezcan el curso normalista medio y de organismos privados superiores no universitarios que ofrezcan tanto el curso normalista superior como la carrera de Pedagogía.

2.1. Un Curso Normalista Medio

Para visualizar este modelo, se ha tomado como referencia la formación de profesores en el Instituto de Educación de Minas Gerais en Belo Horizonte.

2.1.1. Un poco de historia

El Instituto de Educación de Minas Gerais está ubicado en la región central de la capital Belo Horizonte. El IEMG fue fundado en 1906, con el nombre de Escuela Normalista del Estado. Después de varias reformas y adaptada a la Ley Orgánica de Educación Normalista, se transformó finalmente en Instituto de Educación de Minas Gerais en 1946, pasando a dictar los siguientes cursos:

- a) Curso Básico – 4 años
- b) Curso de Formación de Profesoras Primarias – 3 años
- c) Curso de Administración Escolar – 2 años
(acreditación para directoras primarias, orientadoras educacionales, supervisoras y auxiliares técnicas en medidas escolares)
- d) Curso de Especialización
- e) Curso Primario y Jardín Infantil

Mediante la entonces Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley 4.024/61, el Instituto de Educación de Minas Gerais se transforma en Establecimiento Oficial de Educación Media, afiliado al Sistema Estatal de Educación. En 1963 se fundó la Escuela Normalista Nocturna, con una duración de cuatro años, posteriormente reducidos a tres. Finalmente en 1969 se creó el Curso de Pedagogía, que reemplazó al Curso de Administración. A partir de entonces el Instituto de Educación de Minas Gerais pasa a impartir educación preescolar, 1º, 2º y 3º grados, equivalentes hoy a la educación parvularia, enseñanza general básica, enseñanza media y superior. El IEMG tiene importancia y responsabilidad social como

organismo de referencia en la formación de docentes y como organismo público, en sus 98 años de funcionamiento. Actualmente, hay aproximadamente 6.100 alumnos, 230 profesores y 180 empleados.

2.1.2. La propuesta pedagógica del curso

El Instituto de Educación de Minas Gerais, con su lema *Educarse para Educar*, se hace presente con su propuesta pedagógica del Curso Normalista a nivel medio en la formación de docentes de la educación parvularia. La preocupación en la elaboración de dicha propuesta se traduce en el compromiso en preparar profesores, satisfaciendo las diversidades educativas emergentes para el ejercicio profesional, respetando los valores políticos, éticos y estéticos predicados en las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Parvularia.

La exigencia del cumplimiento de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9.394/96 y de la Resolución CEE/MG n° 440, de 19.01.2001, que reglamenta el Curso Normalista a nivel medio para Minas Gerais, constituye una pauta segura para la implantación de una propuesta curricular para la formación de profesores que trabajen en la educación parvularia.

El ofrecimiento del Curso de Educación Parvularia se justifica por el hecho de satisfacer las necesidades del mercado laboral que exige profesionales habilitados y competentes en esta área. Las transformaciones sociales y económicas han impulsado un aumento significativo de salas cuna, guarderías y jardines infantiles, y los profesionales habilitados son escasos, abriéndose un espacio para monitores, muchas veces limitados por su condición social y por el mínimo acceso a oportunidades de educación.

El IEMG tiene como objetivos:

- Enfrentar las transformaciones sociales que provocarán cambios en el mundo laboral.
- Reconocer que la formación de profesores forma parte de este escenario de transformaciones que implica exigir siempre un

mayor desarrollo de competencias cognitivas en el trabajo profesional.

- Reconocer la importancia de los principios estéticos, políticos y éticos establecidos por la LDBEN para la gestión de la vida profesional.
- Desarrollar acciones concretas de investigación, estudio y discusión como meta continua de acceso al conocimiento.
- Desarrollar situaciones de aprendizaje que faciliten el reconocimiento y el respeto por la diversidad.
- Vivenciar una nueva forma de adquirir conocimientos, con una visión dialéctica, teórica y práctica en el transcurrir del curso.
- Reflexionar sobre el rol del educador en interacción con el niño, que es de gran importancia en el proceso de construcción del conocimiento y también en el desarrollo del juicio moral y en el fortalecimiento de la autoestima.
- Utilizar metodología, recursos y procedimientos adecuados para la construcción y reorganización de los conocimientos.
- Implementar los contenidos curriculares con proyectos que aseguren el dominio de los conocimientos básicos necesarios para el ejercicio competente del magisterio.
- Preparar a los alumnos para que actúen en la sociedad en que viven, usando el lenguaje y su calidad de ciudadano con competencia y ética.
- Facilitar el desarrollo de la capacidad de adquirir conocimientos para observar y explorar el ambiente, desde el planteamiento de un agente transformador, respetando la diversidad y desarrollando actividades de ayuda y colaboración.

2.1.3. La organización curricular

El Curso Normalista a nivel medio tiene una estructura de cuatro años con una carga horaria mínima de 3.200 horas. La organización curricular es dinámica y posibilita la interacción entre las áreas del conocimiento, a través de la integración de las asignaturas de la enseñanza media y las de carácter pedagógico, relacionando la cultura, la investigación científica, el conocimiento tecnológico y la realidad social del educando.

El currículo está constituido por los contenidos de la *Base Nacional Común y de la Formación Pedagógica*, que se trabajarán desde una perspectiva interdisciplinaria y contextualizada y que situarán al alumno como sujeto productor del trabajo, capacitándolo para ejercer su formación profesional y su ciudadanía.

El área de *Lenguaje, Códigos y sus Técnicas* abarcará: Idioma Portugués como lengua materna, generadora de significados e integradora de la organización del mundo y de su propia identidad para conocer y usar idioma(s) extranjero(s) para tener acceso a otras culturas y grupos sociales. En esta área se trabajarán otros lenguajes como el Arte, la Educación Física y la Informática, que buscarán su correspondencia en las diferentes formas de expresión en el área de las *Ciencias de la Naturaleza*, sus interacciones y despliegues como formas indispensables para satisfacer el significado del mundo organizado y racional.

Igualmente, el área de *Ciencias Humanas* y sus campos de conocimiento promoverán la comprensión del significado de la identidad, de la sociedad y de la cultura, necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. Los aspectos antropológicos, filosóficos e históricos se abordarán de forma contextualizada para una mejor comprensión del hombre y su inserción personal y social en el mundo contemporáneo.

La Psicología, la Biología y la Sociología se encuentran asociadas, de modo que se comprendan los aspectos del desarrollo humano en las áreas bio-psico-sociales.

La didáctica se asocia a las metodologías de manera de apuntar hacia un trabajo integrador. Las metodologías también surgen con una nueva interfaz de acción-reflexión-acción en la construcción del saber hacer. El área de *Gestión Escolar* aborda aspectos del sistema de educación, organización y funcionamiento asignando prioridades al organismo y a la sala de clases. *La Introducción a la Investigación Escolar* está inserta en la Propuesta Curricular, plasmando lo teórico y lo práctico, analizando y buscando soluciones al quehacer escolar.

La Práctica Pedagógica de la formación ocurrirá simultáneamente con clases teóricas y actividades en la escuela objeto de estudio. Al comienzo, se realizará la observación, la investigación, la participación y la iniciación profesional, culminando con el ejercicio de la docencia compartida bajo la supervisión de la escuela de formación (IEMG) y de la escuela objeto de estudio (ver tabla curricular anexa).

2.1.4. Formas de aprovechamiento de estudios

Considerando su funcionamiento en el IEMG, el Curso Normalista a nivel medio, estructurado en 4 (cuatro) años lectivos, propone el aprovechamiento de estudios a estudiantes que hayan terminado la enseñanza media común. En este caso, para la integración de la carga horaria del Curso Normalista, dichos alumnos deberán tener un aprovechamiento de estudios según lo que estipula el Artículo 12 de la Resolución CEE/MG N° 440/2000 y la normativa complementaria, después del análisis de sus currículos.

2.1.5. Organización administrativa y personal docente

El Instituto de Educación de Minas Gerais posee:

- 01 directora general
- 06 subdirectores
- 11 especialistas (orientadores y supervisores)
- 20 profesores

El trabajo de los docentes del IEMG presenta dos modalidades: *permanentes*: solamente el director posee dedicación exclusiva de 40 horas/semana, mientras que los profesores, aquellos que sólo poseen 1 cargo, tienen una dedicación de 18 horas/a por semana, más 6 horas de módulos/preparación de clases; *contratados*: los profesores se dedican solamente a las asignaturas para las cuales fueron contratados.

Situación	Formación	Número
Permanentes - en ejercicio en el IEMG	Graduadas Pedagogía	6
	Especialidad	7
	Maestría en Educación	1
Situación extraordinaria	Al servicio de la SEE/MG	2
	Dirección general del IEMG	1
Con licencia		1
Designación	En el 1 ^{er} semestre	1
	En el 3 ^{er} semestre	1
Total general		20 Profesores

2.1.6. Alumnado

Alumnos matriculados Curso Normalista Regular (4 años) - 2005		
Régimen	Año	Nº de alumnos
Diurno	1 ^{er} año	61
	2 ^o año	69
	3 ^{er} año	34
	4 ^o año	73
Total		237

Alumnos matriculados Curso Aprovechamiento de Estudios (2 años) - 2005		
Régimen	Año	Nº de alumnos
Vespertino	1 ^{er} año	200
	2 ^o año	220
Total		420

2.1.7. Requisitos de acceso al curso

Según el número de vacantes, el alumno de la escuela interesada en el curso tendrá su matrícula garantizada, siempre que haya finalizado su educación básica. Después de ofrecer las vacantes a los alumnos de la enseñanza básica del instituto, si aún hubiere cupos, se abrirán

las inscripciones a los interesados, quienes deberán ser sometidos a un *sorteo* para la garantía de su matrícula.

2.2. El modelo del Curso Normalista Superior

Para este modelo, sobre la base del art. 63 de la LDB, se ha tomado como referencia el *Proyecto Veredas - Formación Superior de Profesores*.¹⁶

2.2.1. Presentación

El Proyecto Veredas está inserto dentro del Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria (PACI) y surgió de la propuesta de un grupo de universidades, en el ámbito de la Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA), con la finalidad de promover la comprensión y la conciencia intercultural de los pueblos iberoamericanos y de fomentar la mejora de la calidad de la educación, mediante acciones en el campo de la formación de profesores y del desarrollo sostenible, incluido el turismo. Su marco de referencia se encuentra en los documentos: (a) Declaración Mundial sobre la Educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y (b) Marco referencial de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación superior, realizada por UNESCO en París, en 1998.

La propuesta del PACI de formación de profesores a nivel superior tiene como objetivos la formación y la calificación del profesorado de los primeros años de la enseñanza básica, y puede ser desarrollada en diferentes estados o países mediante tecnologías adecuadas a cada contexto, dándose un especial énfasis a la educación a distancia.

2.2.2. Veredas: un nombre significativo

El Proyecto Veredas de la Secretaría Estatal de Minas Gerais hace honor a su nombre. Vereda es un sustantivo que proviene etimológicamente del celta *voredos* y que tomó la forma de *veredas* en latín. *Voredus/veredas* era el caballo que servía a los mensajeros para llevar los mensajes, las nuevas, las noticias. Lentamente, los

¹⁶ www.veredas.mg.gov.br/

términos camino, ruta, senda asumieron el nombre del caballo que los recorría junto con su caballero. Este es el origen del término *vereador*,¹⁷ que originalmente significaba aquel que se preocupa de la conservación y mejora de los caminos.

2.2.3. La organización del proyecto

El Proyecto Veredas: Formación Superior de Profesores, está organizado bajo la forma de un curso superior de *pregrado*. Se define como de *formación inicial en el trabajo* y acredita como de nivel superior a los profesores para el ejercicio del magisterio en los primeros años de enseñanza básica, de acuerdo con los actuales requisitos para los profesionales del área de educación y las disposiciones legales vigentes en Brasil.

Desarrollado en asociación con Universidades y otros Institutos de Educación superior de Minas Gerais (IES), incentiva una estrecha colaboración entre las redes de enseñanza básica del Estado y los IES y les permite a los profesores la convivencia en un ambiente universitario.

El curso hace uso de la tecnología de la información y se dicta según la modalidad semi presencial. De este modo, además de las actividades de auto aprendizaje, también se realizan encuentros, talleres, debates y actividades culturales que propician el desarrollo de competencias necesarias para el trabajo colectivo y la ampliación de los horizontes personales y profesionales de los profesores participantes.

2.2.4. Objetivos del proyecto

- Habilitación de los profesores de las Redes Públicas de Educación de Minas Gerais en cursos de pregrado, de acuerdo con la normativa vigente.
- Elevar el nivel de competencia profesional de los docentes en ejercicio.

¹⁷ Nota de la traductora: *concejal*

- Contribuir a la mejora del desempeño escolar de los alumnos de las redes públicas de Minas Gerais, en los primeros años de la enseñanza básica;
- Valorar la profesionalización docente.

2.2.5. Población objetivo

La población objetivo del Proyecto Veredas: Formación Superior de Profesores, está constituida por 14.700 docentes de las redes estatales y municipales de Minas Gerais, que se encuentran en ejercicio en los primeros años de la enseñanza básica, sin, no obstante, estar habilitados a nivel superior. En ese sentido, dicha formación se da en el trabajo, incluso mediante los recursos de educación a distancia y sistemas de tutoría.

2.2.6. La propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica de Veredas: Formación Superior de Profesores, tiene como referencia básica las características del educador preparado para trabajar en los primeros años de la enseñanza básica, el análisis de la naturaleza del quehacer docente y los supuestos pedagógicos de la formación inicial en el trabajo. Incluye también las directrices curriculares nacionales de dicho referencial y su logro en una propuesta de currículo para formación inicial en el trabajo, mediante la educación a distancia.

Las características del profesional que trabaje en los primeros años de la enseñanza básica se fundamentan en las consideraciones precedentes sobre las funciones sociales de la educación parvularia en el mundo contemporáneo, en las tres dimensiones de la práctica pedagógica y en las disposiciones de la Constitución Federal, de la LDB, y de las directrices curriculares de la educación parvularia y de los años iniciales de la enseñanza básica.

Un profesor preparado para trabajar en los primeros cursos de la enseñanza básica se caracteriza como un profesional que busca los instrumentos necesarios para el desempeño competente de sus funciones y con capacidad de cuestionar su propia práctica, reflexionando críticamente respecto de la misma. Debe conocer

ampliamente los contenidos curriculares, saber planificar y desarrollar situaciones de educación y aprendizaje, estimular las interacciones sociales de sus alumnos y administrar con tranquilidad las situaciones de sala de clases. Debe conocer, aceptar y valorar las formas de aprender e interactuar de sus alumnos respetando sus diversidades culturales y saber cómo manejarlas. El éxito de los estudiantes y el funcionamiento eficiente y democrático de la escuela donde trabaja es uno de sus compromisos. Valorando el saber que produce en su trabajo cotidiano, debe esforzarse en su propio perfeccionamiento y tener conciencia de su dignidad como persona y como profesional. Así, será un profesional capaz de seguir aprendiendo y un ciudadano responsable, participativo y crítico.

El conjunto de competencias que caracteriza al profesor como profesional, como pensador y como ciudadano constituye la práctica docente, que se despliega en actividades en la sala de clases, en la escuela y en la comunidad. Las diversas fuentes de los saberes docentes y pedagógicos muestran que el bagaje de conocimientos del profesor se construye a partir del encuentro de diferentes tipos de saber, abarcando conceptos y principios pedagógicos y científicos, percepciones estéticas, juicios éticos, interacciones sociales, vivencias culturales y políticas.

La identidad profesional del profesor está vinculada a las representaciones sociales sobre él, a las ideas y creencias que la población y los propios profesores tienen sobre el trabajo que realizan. Por otro lado, las políticas de formación de profesores tienen supuestos que presentan implicaciones para cualquier programa o cursos en los cuales concreten su actuación. Dichos supuestos están relacionados principalmente a las concepciones de educación, aprendizaje, escuela, práctica pedagógica, conocimiento escolar, currículo, evaluación, relación teoría-práctica e interdisciplinariedad.

2.2.7. Organización curricular

La propuesta curricular del Curso de Formación Superior de Profesores se presentará en tres secciones, que abordan, respectivamente, las actividades de educación y aprendizaje, los componentes curriculares y la estructura de los siete módulos en que se organiza el currículo.

El Curso de Formación Superior de Profesores tiene una duración total de 3.200 horas y cumple con los requisitos legales relativos a la formación de profesores para el magisterio, a nivel superior, en Brasil. Será desarrollado en siete módulos, con una duración de 16 semanas cada uno, englobando un conjunto de actividades de educación y aprendizaje planificadas en conformidad con las directrices curriculares para la formación superior de profesores.

2.2.8. Estructura de las actividades formativas

Actividades	Horas por módulo		Horas totales del curso	Observaciones
	Horas sin registro	Total por módulo		
Actividades de la Fase Presencial Intensiva	-	40	280	Una semana a comienzos del semestre
Actividades Individuales a Distancia	10	160	1,120	16 semanas por módulo
Práctica Pedagógica Guiada (incluida Práctica Curricular Supervisada)	10	150	1.050	15 semanas por módulo
Actividades Colectivas	-	24	168	3 veces por módulo durante 8 horas
Actividades de Evaluación	-	8	56	1 vez al final de cada módulo durante 8 horas
Tesina	2:30	40	280	16 semanas por módulo
Memoria	2	32	246	16 semanas por módulo, más 22 horas en el Módulo 7
Total	24:30	454	3.200	$454 \times 7 = 3.178$ $3.178 + 22 = 3.200$

2.2.9. Componentes curriculares

A partir de las directrices curriculares para la formación superior de profesores, se organizó el currículo en tres grandes bloques, que comprenden: (a) Núcleo de Contenidos de la Enseñanza básica; (b) Núcleo de Contenidos Pedagógicos y (c) Núcleo de Integración.

El Núcleo de Contenidos de la Enseñanza básica (a) abarca tres áreas de conocimiento:

- Lenguajes y Códigos
- Identidad Cultural y Sociedad
- Matemática y Ciencias

El Núcleo de Conocimientos Pedagógicos (b) posee dos vertientes complementarias:

- Fundamentos de la Educación
- Organización del Trabajo Pedagógico

El Núcleo de Integración (c) incluye temas que integran los siguientes conocimientos:

- Educación, Familia y Sociedad
- Escuela, Sociedad y Ciudadanía
- Escuela: Campo de la Práctica Pedagógica
- Dimensión Institucional y Proyecto Político Pedagógico de la Escuela
- Organización del Trabajo Escolar
- Dinámica Psicosocial de la Clase
- Especificidad del Trabajo Docente (ver matriz curricular en Anexo)

2.2.10. Las agencias formadoras

Las Agencias de Formación (AFOR) son los organismos de educación superior incumbidos de implementar, en determinada región de Minas Gerais, el Curso Normalista Superior destinado a la formación en el trabajo de los profesores de los primeros años de la enseñanza básica, en asociación con la Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais (SEE-MG).

Las AFOR fueron seleccionadas en virtud de una licitación pública, en la cual pudieron participar todas las universidades, centros universitarios y establecimientos independientes de educación superior que comprobaran su experiencia en educación, investigación y extensión en el área de formación de profesores, públicos o privados.

Para realizar el Curso Normalista Superior a Distancia y llegar a todas las regiones, el Estado de Minas Gerais se dividió en 29 zonas (sitio web www.veredas.mg.gov.br/sub-pólos de las AFOR). La Secretaría de Estado de Educación está trabajando en asociación con 18 organismos de educación superior, las Agencias Formadoras (AFOR).

Le corresponde a cada AFOR organizar la infraestructura, emitir certificados de conclusión de curso, distribuir las guías de estudio y materiales necesarios para las reuniones de tutoría y planificar las actividades presenciales, seleccionar a los tutores y promover su capacitación, además de otras atribuciones. La lista de las AFOR y el número de estudiantes sigue a continuación:

Agencias Formadoras – AFOR	Alumnado
Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)	502
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	615
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1.807
Fundação Educacional de Machado (FEM)	296
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola (FAFILE)	428
Fundação de Ensino Superior de Passos (FAFIPA)	406
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR)	1.475
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	991
Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM)	491
Fundação Educacional Nordeste Mineiro (FENORD)	550
Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)	481
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	1.296
Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA)	618
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	564
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	840
Universidade de Uberaba (UNIUBE)	613
Fundação Educacional de Divinópolis (FUNEDI)	568
Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS)	1.483
Total General	14.024

2.2.11. Sistema de Tutoría

El Sistema de Tutoría establece el apoyo pedagógico a las actividades de todos los participantes del Curso de Formación Superior de Profesores y su continua capacitación, que incluye:

- Planificación del esquema de tutoría
- Seguimiento de las actividades individuales a distancia y de la práctica pedagógica guiada
- Planificación de actividades para recuperación del aprendizaje
- Elaboración de los materiales de apoyo para la actuación de los participantes del proyecto
- Planificación de la capacitación de los tutores

A los 851 tutores de las 18 AFOR les corresponde un importante rol en el curso en el desempeño de diferentes tipos de acciones:

- *Acciones de carácter más general*, que implican *tareas de orientación*, colaborar en situaciones de dificultad, guiar los estudios, explicar metodologías, etc.; *tareas de carácter académico*: orientar y programar estudios, guiar memorias y bibliografías, dirigir actividades colectivas; *tareas de carácter personal*: guiar, animar, motivar, ayudar.
- *Acciones Específicas*: acompañar a un grupo de 15 profesores participantes del curso, guiando sus lecturas, ayudándolos en sus dudas y en la ejecución de las actividades pedagógicas con sus propios alumnos; reunirse con estos profesores una vez al mes; visitar las escuelas de cada Profesor Cursista para monitorear las actividades pedagógicas; completar fichas e informes de seguimiento, monitoreo y de evaluación de desempeño de este profesor.

El tutor deberá ser un profesional de la educación (pedagogo o licenciado con formación pedagógica en asignaturas de la enseñanza

básica) que tenga experiencia en la educación superior y haya ejercido la jefatura de cursos de la enseñanza básica, especialmente en sus primeros años. Deberá tener disponibilidad de tiempo para dedicarse al curso por lo menos 40 (cuarenta) horas por mes.

2.2.12. Organización administrativa

El equipo administrativo del Proyecto Veredas está compuesto por una coordinadora general, una consultora del Área Pedagógica, tres consultoras técnico pedagógicas, un consultor del Área Administrativo Financiera y cuenta con un equipo de apoyo formado por siete personas.

2.3. Un modelo de formación en la carrera de Pedagogía: la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais

2.3.1. Un poco de historia

La PUC de Minas Gerais es una de las universidades privadas sin fines de lucro y está situada en la región oeste de Belo Horizonte, capital del Estado de Minas Gerais. La universidad fue fundada en 1940 por la entidad sostenedora Sociedad Minera de Cultura, y se define como una institución católica. El origen de la PUC Minas puede identificarse con la fundación de las siguientes unidades: Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, Escuela de Servicio Social y Escuela de Enfermería Hugo Werneck, implementada en 1945.

La elevación de la Universidad Católica de Minas Gerais al status de Pontificia Universidad Católica ocurrió en 1984, por mandato del Vaticano.

Con la vigencia de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 4024/61) las antiguas carreras de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras se reestructuran, en conformidad con las nuevas normativas, y pasan a configurarse como carreras de Filosofía, Pedagogía, Letras, Historia y Geografía, con una duración de 4 años y con la prerrogativa de otorgar a sus egresados, los títulos de licenciatura y Licenciatura con Formación Pedagógica.

A comienzos de los años 80 se instaura en la institución el Instituto de Ciencias Humanas, que pasa a ser el *locus* de la formación de profesores, y se llevan a cabo entonces diversas reformas en el ámbito de las Licenciaturas con Formación Pedagógica y en la carrera de Pedagogía.

La comunidad académica congrega a cerca de 45.852 estudiantes matriculados en 2005, 2.633 profesores y 1460 empleados, diseminados por los diversos *campi*.

La universidad ofrece 47 carreras de pregrado, 13 programas de nivel de maestría y 03 de nivel de doctorado, entre los cuales se destaca el curso de Maestría en Educación, además de 83 cursos de posgrado *latu sensu* (especialidad), cursos de perfeccionamiento, extensión y secuenciales. Se ofrecen también 40 cursos de especialización y perfeccionamiento en un sistema de educación a distancia (PUC Minas Virtual), con cursos de especialidad y perfeccionamiento.

La PUC Minas difunde el conocimiento producido y presta servicios complementarios a las políticas públicas, mediante la creación de mecanismos de práctica profesional con el objeto de beneficiar a los sectores más pobres de la sociedad.

En la trayectoria de la institución se destaca el papel que ejerce hace décadas en la Educación superior el Programa Especial de Preparación para la Educación superior (PREPES) en el área de posgrado *Lato Sensu* y en el campo específico de la formación de profesores. Dicho programa ha contribuido a la capacitación de docentes, para el mencionado nivel, en Minas Gerais y en el país como un todo.

2.3.2. La carrera de Pedagogía de la PUCMG

Con la promulgación de la Ley de la Reforma Universitaria (Ley 5.540/68), la carrera de Pedagogía pasó a preparar *especialistas en educación*. De este modo, esta carrera es responsable de la formación de profesores para el magisterio de los Cursos Normalistas y de las actividades de Orientación, Administración, Supervisión con el título único de Licenciado con Formación Pedagógica, lo que evoca la función del pedagogo que, en principio, siempre debe ser profesor.

La década de los 80 dejó en evidencia la necesidad de una redefinición en las políticas de formación de los profesionales de la educación, reduciendo el énfasis hasta entonces asignado a la formación del especialista, para formar un profesional más generalista cuya formación pedagógica le permitiera ser un administrador, integrando aspectos técnicos, humanos y políticos. En dicha década se funda el Instituto de Ciencias Humanas de la PUC Minas, que se incorpora a las discusiones y reformulaciones de las carreras de Licenciatura con Formación Pedagógica y Pedagogía.

En 2005 la carrera de Pedagogía cuenta con un número de 446 alumnos matriculados. Y en su última Prueba de Selección Universitaria para el ingreso en el año 2005 la carrera contó con 171 postulantes inscritos para un total de 60 vacantes.

2.3.3. Organización académica y propuesta curricular del año 2001¹⁸

Con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9394/96 se rearticulaban diversos contenidos curriculares vigentes hasta entonces.

Se pasó a privilegiar la praxis social y productiva como punto de partida para la selección y organización de los contenidos mediatizados por la transposición didáctica, a partir del análisis de los procesos sociales que tienen lugar en el mundo laboral.

En la búsqueda de la superación de la fragmentación curricular del formalismo conceptual, se ha procurado otorgarle a la práctica pedagógica enfoques interdisciplinarios, transdisciplinarios, articuladores e integradores del pensar y del quehacer.

En el currículo citado, las menciones ofrecidas por la PUC en la carrera de Pedagogía son: Pedagogía en Enseñanza Media y Supervisión Escolar en Enseñanza Básica y Media. Y a pesar de que este profesional no tiene el derecho mediante una ley específica de trabajar en los

¹⁸ El objetivo de describir esta propuesta, hoy ya sin vigencia, es el de ofrecer una comparación con la actual propuesta en vigor.

primeros años de la enseñanza básica, al término de la carrera posee una formación adecuada para hacer clases en el nivel de educación mencionado precedentemente.

La duración de la carrera es de siete, ocho y nueve semestres, según la demanda de los alumnos para cursar la mención de Pedagogía en Enseñanza Media (7º semestre), o la mención Supervisión Escolar en Enseñanza básica y Media (8º período), o también las menciones Administración Escolar de Enseñanza Media y/u Orientación Educacional (9º semestre).

Las dos primeras son concomitantes, concluidas en el 7º y 8º semestres de la carrera respectivamente. Las otras dos se dictan en el 9º semestre según la modalidad de complementación de estudios, dependiendo de la demanda y de los criterios establecidos por la universidad.

2.3.4. La estructura de los planes de estudio

El esquema del presente currículo de la carrera de Pedagogía de la PUC Minas, aprobada por la Resolución de Rectoría N° 23/96, abarca dos partes intrínsecamente relacionadas –los contenidos básicos y la parte diversificada o de profundización– con sus correspondientes ejes curriculares/disciplinarios: a) construcción, reconstrucción y sistematización del conocimiento; b) gestión escolar y de otros organismos educacionales; c) el quehacer cotidiano de las prácticas pedagógicas en la escuela y otros organismos: contenido, método y evaluación.

El primer eje constituye la base del conjunto de las diferentes áreas, y se propone para la construcción del conocimiento frente a los avances epistemológicos modernos de los diversos campos de la ciencia. Facilita el desarrollo de la percepción sobre cómo las fuerzas externas a la escuela y otras instancias educacionales determinan las condiciones objetivas, reales, según las cuales funcionan estos organismos.

El segundo eje considera las nuevas exigencias y bases científico tecnológicas sintonizadas con el momento marcado por la reestructuración productiva y por el proceso de globalización que presenta sus despliegues en el área educativa.

También permite que el alumno perciba la organización y el funcionamiento de la escuela y de otros organismos, no como “natural”, “racional”, sino como la expresión de la propia racionalidad capitalista. Indica también la necesidad de una lectura de las políticas educativas traducidas en la normativa de la educación y planes educacionales como expresión de tendencias filosófico-políticas.

Los ejes curriculares 1 y 2 corresponden a los contenidos básicos de la primera parte del esquema curricular de la carrera de Pedagogía.

El tercer eje tiene como objetivo construir/definir categorías explicativas de la realidad de lo cotidiano de la sala de clases y de otros espacios educativos buscando establecer la síntesis de dichas realidades.

El eje curricular 3 corresponde a los contenidos básicos, en la medida en que considera el contexto del ejercicio profesional en ámbitos escolares y no escolares, articulando el saber académico, la investigación y la práctica educativa; y, por otro lado, la diversificada, de la organización de la estructura curricular, ya que se refiere al estudio, profundización y diversificación de la formación del pedagogo.

Los tres ejes curriculares, organizadores y articuladores de la estructura de la carrera de Pedagogía, se interrelacionan por líneas de investigación, módulos de prácticas y pasantías en las diversas áreas de actuación del pedagogo: Educación General Básica, empresas, asociaciones culturales y comunitarias, organismos de los sistemas educacionales, y tienen por objetivo guiar la educación de pregrado. Al mismo tiempo, facilitan el puente entre el pregrado y el posgrado (ver matriz curricular en anexo).

2.3.5. Propuesta curricular de 2004

Las continuas discusiones y polémicas respecto de la carrera de pregrado en Pedagogía hicieron que la PUCMG nuevamente buscara otro modelo institucional como espacio de formación de profesionales de la educación para trabajar en el educación parvularia, en los primeros años de la enseñanza básica y en la enseñanza media, que tuvieran como base la docencia.

El concepto de profesional de la educación es fundamental para la comprensión contextualizada de dicho espacio formativo del pedagogo en la carrera de Pedagogía.

Dicho concepto de docencia implica:

- Una sólida formación teórica e interdisciplinaria sobre el fenómeno educativo y sus fundamentos históricos, políticos y sociales, así como el dominio de los contenidos por enseñar en la escuela (Matemática, Ciencias, Historia, Geografía, etc.) que permita asumir el proceso del trabajo pedagógico, con condiciones de ejercer un análisis crítico de la sociedad brasileña y de la realidad educacional.
- Unidad entre la teoría y la práctica.
- Capacitación para una gestión democrática como instrumento de lucha por la calidad del proyecto educativo.
- Compromiso social del profesional de la educación.
- Trabajo colectivo e interdisciplinario.

2.3.6. Objetivos de la formación del pedagogo

- Producir conocimiento respecto del fenómeno educacional en la multiplicidad de sus prácticas educativas, buscando en las diversas áreas del conocimiento las herramientas necesarias para construir categorías de análisis que le permitan aprender y comprender las diferentes concepciones y prácticas pedagógicas *stricto y lato sensu*, que se desarrollan en las relaciones sociales y productivas en cada época.
- Transformar el conocimiento social e históricamente producido en saber escolar, seleccionando y organizando contenidos por trabajar a través de formas metodológicas adecuadas.
- Construir formas de organización y gestión de los sistemas de educación en los diferentes niveles de modalidades.

- Guiar el proceso de educación-aprendizaje en lo que se refiere a las exigencias del quehacer escolar, de educación y las de otros organismos, participando como uno de los actores de la organización de proyectos educativos, escolares, que expresen el deseo y la necesidad colectiva de la sociedad.
- Comprender la historia de los procesos pedagógicos y la organización de sus prácticas usando para ello los aportes teóricos de las diversas ciencias. Para el logro de tales objetivos se proponen dos ejes de formación: a) Educación y Sociedad y b) Prácticas Pedagógicas en el Quehacer Escolar y no Escolar.

Ambos constituyen la base del conjunto de las diferentes áreas y se proponen para la construcción del conocimiento frente a los avances epistemológicos modernos de los diversos campos de la ciencia. Al mismo tiempo, ambos pretenden expresarse mediante una metodología interdisciplinaria que implica la complejidad del objeto pedagógico. De este modo, se requiere la concurrencia de campos diversos del conocimiento para su elucidación. Este enfoque multidisciplinario debe avanzar hacia una relación recíproca entre los diversos componentes curriculares –la interdisciplinariedad– a fin de asegurar la conexión de los contenidos estudiados así como su constante actualización.

Dimensiones del currículo:

- Contenidos curriculares de naturaleza científico cultural – 2.110 horas/a
- Práctica de Enseñanza – 430 horas/a
- Pasantía Curricular Supervisada – 500 (120 horas/a en la PUC y 380 en terreno de la pasantía)
- Actividades académico-científico complementarias – 200 horas
- Total: 3.240 horas

Los dos currículos en anexo están vigentes en la PUC Minas. En virtud de los derechos de los alumnos que empezaron la carrera según el formato del currículo anterior (Nº 23/96), la carrera de Pedagogía de la PUC Minas sigue ofreciéndolo hasta que dichos alumnos lo concluyan. Al analizarlos, podemos observar que el currículo 23/96, a pesar de capacitar al alumno para ejercer la Pedagogía en Enseñanza Media, Supervisión, Orientación y Administración Escolar, ofrece la formación para trabajar en los primeros cursos de la enseñanza básica (hoy regida por la Resolución Nº 1, de 1º de febrero de 2005. Ésta “establece normas para la recomendación, en certificados de la carrera de pregrado de Pedagogía, del derecho al ejercicio del magisterio en los cuatro primeros años de la enseñanza básica”).

Sin embargo, al analizar el nuevo esquema curricular que entró en vigencia el 2º semestre de 2004, se constata que éste tiene como base la docencia, y se ofrecen a los futuros docentes menciones como Educación Parvularia, Pedagogía en Enseñanza Básica (primeros años) y en Enseñanza Media y Supervisión Escolar de Enseñanza Básica y Media.

Se les ofrece a los estudiantes una malla curricular más amplia en el ámbito de la docencia. Los contenidos/ramos están diversificados y abordan temas actuales, lo que favorece la formación de profesionales para trabajar en una sociedad en constante transformación.

El currículo referido ya no ofrece las menciones de Orientación y Administración Escolar, lo que refuerza el carácter docente del nuevo esquema curricular vigente.

La carrera de Pedagogía cuenta con un total de 30 profesores, con diferentes niveles de formación:

Especialidad (<i>latu sensu</i>)	08
Maestrías	15
Doctorados	07
Total	30

La dedicación de los docentes de la PUC Minas, en materia contractual, se define como: a) *profesor de Educación General Básica* con 20, 30 o 40 horas, que son aquellos que forman parte del cuerpo docente de la Institución; b) *profesor de asignatura*, son aquellos contratados para enseñar determinada asignatura.

2.4. Otro modelo de formación en la carrera de Pedagogía: la Universidad Federal de Minas Gerais - UFMG

2.4.1. Un poco de historia

La Universidad Federal de Minas Gerais es uno de los organismos de Educación superior público federal del Estado.¹⁹ El *Campus Pampulha* está situado en la región norte de la capital Belo Horizonte. La UFMG es una institución cuyo origen data del año 1927, con la fundación de la Universidad de Minas Gerais (UMG), institución privada, subsidiada por el Estado, que surgió a partir de la fusión de las cuatro escuelas de nivel superior existentes entonces en Belo Horizonte. La UMG permaneció en el ámbito estatal hasta 1949, época en que fue federalizada. El actual nombre -Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG)- sólo fue adoptado en 1965.

En 1968, la Reforma Universitaria impuso una profunda modificación a la estructura orgánica de la UFMG. Dicha reforma originó el desmembramiento de la antigua Facultad de Filosofía en varias facultades e institutos. Surgieron, de este modo, la actual Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, el Instituto de Ciencias Biológicas, el Instituto de Ciencias Exactas y sus respectivos ciclos básicos, el Instituto de Geociencias y las Facultades de Letras. Nació también la Facultad de Educación.

Hoy, firmemente establecida como organismo de referencia para el resto del país, la UFMG sigue en clara expansión. En una superficie total de 8.794.767 m² en sus 3 *campi*, posee 592.053 m² de área construida y 19 unidades académicas. Actualmente, el pregrado de la UFMG dicta 56 cursos de todas las áreas del conocimiento. 15 Licenciaturas con Formación Pedagógica y 30 licenciaturas coexisten

¹⁹ www.ufmg.br/

con 58 programas de maestría y 46 de doctorado. Se ofrecen también 92 especialidades en diversas áreas.

La UFMG, en el período 2004/05, presenta una población de 22.516 alumnos matriculados en las carreras de pregrado, 5.193 en especialidades, 3.255 en maestrías, 1.894 en doctorados, 3.369 en educación técnica y 1.277 en Educación General Básica, sumando un total de 37.504 alumnos.

En su última Prueba de Selección Universitaria, la UFMG contó con un total de 73.730 postulantes inscritos para un número de 4.674 vacantes.

La oferta de carreras está centrada en Belo Horizonte, en 19 unidades académicas, de las cuales 11 tienen sede en el *Campus Pampulha*. Existen seis unidades en otras sedes: Medicina, Enfermería, Nutrición y Fonoaudiología, las que componen componen, junto con el Hospital de Clínicas, el Campus de Salud. Solamente la carrera de Agronomía funciona fuera de la capital, en el Núcleo de Ciencias Agrarias en Montes Claros, región norte de Minas Gerais.

2.4.2. La Facultad de Educación de la UFMG

La Facultad de Educación de la UFMG (FAE-UFMG) fue fundada por el Decreto con Fuerza de Ley N° 62317, del 28 de febrero de 1968, que reestructuró la Universidad Federal de Minas Gerais, como resultado de la escisión del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras.

De acuerdo con la estructura de la UFMG, la FAE es responsable de la carrera de Pedagogía y de la formación pedagógica de las carreras de Licenciatura con Formación Pedagógica. También mantiene el Curso de Posgrado en Educación, en sus modalidades de maestría y doctorado, así como el Curso de Especialidad en la Enseñanza de Ciencias.

La Facultad de Educación está compuesta por: tres departamentos, Departamento de Administración Escolar (DAE), Departamento de Ciencias Aplicadas a la Educación (DECAE) y el Departamento de Métodos y Técnicas de Enseñanza (DMTE); dos organismos

complementarios: el Centro de Alfabetización, Lectura y Escritura (CEALE) y el Centro de Enseñanza de Ciencias y Matemática (CECIMIG); y también se le vincula el Centro Pedagógico, conformado por la Escuela básica y el Colegio Técnico.

La coordinación didáctica de las carreras de la FAE la realiza el Comité de Pedagogía, Comité Especial de Ramos Pedagógicos de las carreras de Licenciatura con Formación Pedagógica, Comité de Posgrado en Educación y Comité de Especialidad en Enseñanza de Ciencias, integrados por representantes de los departamentos y de los alumnos.

La Facultad de Educación tiene por finalidad ser cada vez más una unidad de referencia -un polo de producción e irradiación de nuevos enfoques teóricos del campo educacional- para el Estado de Minas Gerais y para el país. Las actividades académicas desarrolladas por el Programa de Posgrado (maestría y doctorado), las actividades del CEALE y CECIMIG y el Centro de Extensión y Apoyo a la Investigación son de reconocida relevancia social para la formación de investigadores y profesionales de la educación. Las informaciones aquí presentados reflejan la expansión de sus actividades de educación, investigación y extensión, que resultan de la intensificación de las demandas sociales y de la redefinición y ampliación de concepciones de educación y del proceso de educación y de aprendizaje.

2.4.3. Organización académica y administrativa

La carrera de Pedagogía, originalmente, formó especialistas en el campo de las Ciencias de la Educación, orientada particularmente hacia temas relativos al currículo, a la planificación y al tema escolar, formando al administrador escolar, al supervisor pedagógico, al inspector escolar y al orientador educacional. En los últimos 15 años, la comunidad académica ha mantenido innumerables discusiones respecto de la necesidad de la formación calificada de los profesores de los primeros años de la enseñanza básica y de formación de profesionales para trabajar en diferentes ámbitos educativos.

Hoy la carrera de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UFMG ha asumido una doble función: la formación de profesores para los primeros años de la enseñanza básica, con profundización en la

educación parvularia; alfabetización de jóvenes y adultos; y la formación del Pedagogo, desde una perspectiva generalista para la gestión y coordinación pedagógica en amplios espacios educativos.

La carrera de Pedagogía ofrece 66 vacantes en el régimen diurno y 66 en el vespertino, y, actualmente, cuenta con 658 alumnos matriculados en sus dos horarios. En su última Prueba de Selección Universitaria para ingreso en el 1º y 2º semestres de 2005 la carrera tuvo un total de 1.635 postulantes.

2.4.4. Estructura de los planes de estudio

La propuesta curricular de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UFMG considera dos premisas básicas:

- La carrera de Pedagogía ha sido el *locus* de formación de profesores de la educación básica (primeros años) desde 1986. La estructura curricular propuesta en esa época planteaba la docencia como la base común para la formación del pedagogo. La idea central era la de que el especialista debería tener conocimiento y experiencia en el campo de la educación para actuar en la gestión y coordinación pedagógicas de la escuela.
- El mercado laboral se ha diversificado y las actuales exigencias en relación con la carrera de Pedagogía exceden la posibilidad de considerarla como un curso orientado, exclusivamente, a la competencia profesional en el ámbito escolar. La presencia del pedagogo en contextos profesionales variados es cada vez mayor.

Objetivos generales de la carrera:

- Formar profesionales de la educación, capaces de entender y contribuir, efectivamente, a la mejora de las condiciones en que se desarrolla la educación en la realidad brasileña, comprometidos con un proyecto de transformación social.
- Propiciar una formación teórica y práctica que favorezca una reflexión de contexto respecto de los principales problemas

del sistema de educación e indique posibilidades para la actuación de los profesionales de la educación en su campo laboral.

La carrera otorga a sus egresados una doble mención: Pedagogo-Licenciado con Formación Pedagógica para la docencia en los primeros años de enseñanza básica, complementada con una de las cuatro áreas que a continuación se señalan:

Las cuatro áreas de formación complementaria que la carrera ofrece son:

- a) *Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica* (antigua formación pedagógica): para los diferentes campos de actuación del pedagogo, tales como: coordinación pedagógica en escuelas, gestión de escuelas y de sistemas educacionales, proyectos socioeducativos y culturales, y prácticas pedagógicas desarrolladas por entidades de los movimientos sociales, entre otros.
- b) *Educación de Jóvenes y Adultos*: Formación para la docencia y coordinación de proyectos educativos en Educación de Jóvenes y Adultos. El profesional de la EJA está capacitado para actuar en dos campos de acción: 1) el de educación de jóvenes y adultos (desde la alfabetización hasta la enseñanza media), 2) el de espacios educativos fuera de la escuela, conocidos como educación informal (ONG's, asociaciones comunitarias, proyectos de educación popular, proyectos de educación profesional, etc.).
- c) *Educación Parvularia*: Formación para la docencia y coordinación de proyectos educativos en Educación Parvularia. El profesional de la educación parvularia está capacitado para actuar en salas cuna, hospitales, guarderías de empresas, ONG's y en actividades relacionadas con el cuidado de niños pequeños.
- d) *Alfabetización, lectura y escritura*: Formación para la docencia y coordinación de proyectos educativos en alfabetización, lectura y escritura.

2.4.5. Estructura curricular

La estructura curricular está compuesta por la formación específica en Educación, que tiene por objeto favorecer la reflexión contextualizada de los temas educativos y abrir una gama de posibilidades para la actuación profesional, y de las Formaciones Complementarias con diferentes áreas de profundización de estudios. Se agrega, también, la posibilidad de la Formación Complementaria Abierta, con áreas específicas propuestas por los alumnos con el seguimiento de un profesor o de un grupo de profesores. En el sexto semestre diurno y en el séptimo vespertino, el alumno debe elegir una de las formaciones complementarias ofrecidas por la carrera. El currículo estándar puede completarse en cuatro años para el régimen diurno y en cuatro años y medio para el vespertino.

La estructura curricular de la carrera de Pedagogía, versión 2000/2002, se compone de tres *núcleos de formación*, articulados entre sí:

- *Núcleo de Formación Específica*, compuesto por actividades académicas curriculares obligatorias y optativas. Consiste en la esencia de los conocimientos que serán adquiridos por el pedagogo/licenciado con formación pedagógica.
- *Núcleo de Formación Complementaria*, compuesto por ramos que propician la adecuación del núcleo de formación específica a otro campo del saber que lo complemente.
- *Núcleo de Formación Libre*, compuesto por ramos que no forman parte del currículo pleno de la carrera de origen y que el alumno podrá elegir/optar para cursar “libremente”, según su área escogida y la carga horaria exigida para completar su malla curricular. Dichos ramos están clasificados en el currículo como Ramos Electivos (EL)

De este modo, el esquema de la malla curricular de la carrera de Pedagogía es el siguiente:

Núcleo de Formación Específica para la Formación Docente de los Primeros Años de Enseñanza Básica: 1.740 horas en actividades

obligatorias repartidas en seis semestres, como se observa a continuación:

- 1.380 horas en actividades obligatorias clasificadas como Ramos Obligatorios (OB).
- 120 horas en actividades optativas clasificadas como Optativas Dirigidas (OD).
- 180 horas en actividades prácticas denominadas de *Práctica Educativa I, II y III* clasificadas como Ramos Obligatorios (OB).
- 60 horas de actividad práctica denominada *Práctica Educativa IV: Pasantía Curricular Supervisada en los Primeros Años de la Enseñanza básica*, clasificada como Práctica Curricular (EC).

Núcleo de Formación Complementaria subdividido en:

- *Formación Complementaria Preestablecida* con cuatro áreas dirigidas:
 - a) Gestión Educacional y Coordinación Pedagógica
 - b) Alfabetización, Lectura y Escritura
 - c) Educación de Jóvenes y Adultos
 - d) Educación Parvularia

En cualquiera de las áreas que el alumno escoja, éste estará obligado a cumplir 840 horas en actividades obligatorias para completar su malla curricular, repartidas a partir del sexto semestre.

- *Formación Complementaria Abierta*. Esta formación complementaria se construirá a partir de la propuesta del alumno y deberá presentar una conexión conceptual con la línea básica de actuación de la carrera de Pedagogía. La Formación Complementaria Abierta se activará con la aprobación del comité, y los alumnos que opten por ella deberán ser guiados

por un profesor/orientador o por una comisión que sea responsable de la realización de la misma, según variadas posibilidades de áreas, mencionadas a continuación, a través de 240 horas de ramos electivos:

- a) Gestión Educacional y Coordinación Pedagógica (abierta)
- b) Alfabetización, Lectura y Escritura (abierta)
- c) Educación de Jóvenes y Adultos (abierta)
- d) Educación Parvularia (abierta)

La Formación Complementaria Abierta presenta una carga horaria de 960 horas en actividades obligatorias para completar su malla curricular, repartidas a partir del sexto semestre.

Núcleo de Formación Libre constituido por ramos electivos (EL) que el alumno escoge para completar su carga horaria, según el área seleccionada. Estos ramos pueden ser cursados en la Facultad de Educación o en otra facultad o instituto de la UFMG, o incluso, en casos excepcionales, en otra institución. (Ver malla curricular en anexo disponible en el CD Rom)

2.4.6. Alumnado

Alumnos matriculados en la carrera de Pedagogía – UFMG - 2005

Menciones – opción que realiza el alumno a partir del 6º o 7º semestre			
Diurno		Vespertino	
295		363	
Gestión Educacional y Coordinación Pedagógica	39	Gestión Educacional y Coordinación Pedagógica	29
Alfabetización, Lectura y Escritura	23	Alfabetización, Lectura y Escritura	17
Educación de Jóvenes y Adultos	05	Educación de Jóvenes y Adultos	09
Educación Parvularia	No hubo demanda	Educación Parvularia	17

2.4.7. Perfil del cuerpo docente de la Facultad de Educación de la UFMG

Niveles de formación y número de profesores de la Fac. de Educ./UFMG	
Pregrado	01
Especialidad	01
Maestría	16
Doctorado	70
Total	88

Los profesores de la UFMG tienen un régimen laboral de 20 y 40 horas/semana, mientras que aquellos con dedicación exclusiva tienen un régimen de 40 horas, obligatoriedad de hacer investigación y prohibición de mantener otro contrato laboral.

3. MODELOS INSTITUCIONALES: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

La descripción de los modelos institucionales de formación docente de los organismos seleccionados²⁰ ha revelado que, en sus carreras, no hay un currículo mínimo definido nacionalmente. Estos organismos poseen autonomía y flexibilidad para sus propuestas curriculares. Ello confirma la dimensión federativa del país también en lo que se refiere a los sistemas de educación. Esto permite una gran flexibilidad a los organismos en materia de organización curricular, ya sea en cuanto a nombres o a contenidos.

Por otro lado, es innegable que las Directrices Curriculares Nacionales que emanarán del Consejo Nacional de Educación deberán respetar la autonomía de los Estados y de los Municipios, permitiendo que los establecimientos de educación usufructen de la autonomía que la ley les garantiza, en cuanto a definir las grandes líneas o ejes que estos organismos obligatoriamente deberán respetar.

Es evidente que la tradición de este sector, asociada a una formación de docentes de educación superior a niveles de maestría o de doctorado, ya sea en el país, o en el exterior, facilita la circulación

²⁰ El curso normalista medio del Instituto de Educación de Minas Gerais, por ser el único presentado, no será objeto de dicho análisis.

de bibliografías al mismo tiempo comunes y diferenciadas. Con ello, las propuestas curriculares se acercan a ejes tradicionales del sector, como la de fundamentos de la educación y la de metodologías. Dichos ejes, ciertamente, habrán de constar en las Directrices Curriculares Nacionales de la carrera de Pedagogía que emitirá el Consejo Nacional de Educación.

Las mallas curriculares de las carreras de la PUC Minas y de la UFMG contienen muchos elementos homogéneos en lo relativo al número de semestres, ya que ambos exigen, en sus propuestas pedagógicas, 08 semestres para el término de la carrera. Tal homogeneidad se expresa también en lo que se refiere a los ramos de formación general, usualmente denominados *fundamentos*. Al observar las menciones que las carreras ofrecen, se percibe también cierta similitud en la nomenclatura de los ramos de ambas universidades. La carga horaria de las dos universidades supera las 2.800 horas exigidas nacionalmente. Ambas presentan un número de horas bastante cercano. La PUCMG, en su actual currículo, tiene una carga horaria de 3.240 horas, y la UFMG 3.540 horas.

Por otro lado, la malla curricular de la UFMG es más amplia y más flexible, por cuanto ofrece más oportunidades y alternativas de opciones que la de la PUCMG. Con relación al número de créditos (cada crédito se convierte en 15 horas), la malla de la PUC Minas posee 216, mientras que la UFMG posee 236 créditos.

De todos modos, lo que se pudo constatar por los testimonios de los dirigentes y profesores entrevistados es una situación de expectativa en relación con las Directrices Curriculares Nacionales de las carreras de Pedagogía. Tal definición podrá provocar ciertas modificaciones en las mallas existentes actualmente.

El gran problema de las carreras de Pedagogía es su definición estructuradora: ¿es una carrera de Ciencias de la Educación?; ¿es una carrera de formación de gestores o es de formación para el ejercicio del magisterio en la educación parvularia y en los cuatro primeros años de escolaridad?; ¿O es un híbrido de todo ello?

Estas definiciones implican preguntas clave: si fuera una carrera de Ciencias de la Educación, ¿cuál es el espacio de inserción profesional de ese titulado?, ¿cuáles son sus campos de actuación profesional?; si fuera una carrera de formación de gestores la ley exige la docencia como condición previa y, entonces, ¿cómo no ofrecer (como se ha hecho tradicionalmente) una formación docente?. Sin embargo, si hay un campo de gestión común en todo Brasil y en los más diversos sistemas federativos de educación en el país, éste es el de director(a) de establecimiento educacional. Las demás formas de gestión (coordinador, inspector, supervisor, orientador, planificador) dependen de la existencia de dicho cargo en los planes de carrera de los sistemas de educación de los estados federativos.

Por otro lado, una formación híbrida, con una carga horaria aproximada de 3.200 horas-reloj ¿puede ser considerada responsable en cuanto a formación profesional?

Ya hubo propuestas en Brasil en el sentido de atribuirle a la formación de gestores, garantizada una formación docente (para cualquiera de las etapas de la Educación General Básica) como asegura la ley, un nivel más alto: el de posgrado. Estos son desafíos enormes y que están bajo la jurisdicción de la aplicación de una ley cuya responsabilidad le corresponde al Consejo Nacional de Educación. Ciertamente, dependiendo del contenido del informe y de la resolución, el impacto sobre las carreras y sobre la formación en general será significativo.

En la medida en que las carreras de Pedagogía puedan seguir ofreciendo la formación para la educación parvularia y para los cuatro primeros años de escolaridad,²¹ el papel de los Cursos Normalistas Superiores estará en suspenso. Dichos cursos se consideraron en la LDB justamente para contraponerse a la carrera de Pedagogía. Aquellos, sólo ofrecen formación para el magisterio; esta carrera forma gestores. Por un lado, la ambigüedad de la LDB

²¹ El proyecto de Ley de Reforma Universitaria del actual gobierno, que será enviado al Congreso Nacional en julio de 2005, defiende que tal formación no estará ausente de las carreras de Pedagogía. Cabe recordar que una ley se sobrepone a una resolución del consejo.

respecto de la carrera de Pedagogía al tomarse el conjunto de la ley asociada a la demora en definir las directrices de dicha carrera, han determinado una intensa polémica interpretativa con el gobierno anterior y, por ello, las autorizaciones de funcionamiento de cursos siguieron aprobando la existencia de cursos habilitadores para la docencia.

Esto ha determinado una especie de *diminutio capitis* de los Cursos Normalistas Superiores, considerados como una suerte de carrera de Pedagogía disfrazada y menoscabada. Cabe agregar que estos Cursos Normalistas, a nivel superior, no poseen una tradición en nuestro país y no han logrado imponerse en virtud de la resistencia de varios sectores universitarios para aceptar a los Institutos Superiores de Educación, donde deberían estar insertos los Cursos Normalistas Superiores. La principal razón alegada es el distanciamiento del conjunto universitario y, consecuentemente, de la investigación científica. Tal alejamiento podría provocar, en dichos cursos, un mayor énfasis en aspectos técnico metodológicos que en dimensiones contextuales y teóricas. Ese es el motivo por el cual el actual proyecto de Ley de Reforma Universitaria (en discusión) prácticamente extingue los Institutos Superiores de Educación, viéndose afectada entonces la propia existencia de los Cursos Normalistas Superiores. Ello no significa que determinados Cursos Normalistas Superiores ya existentes y autorizados no contengan propuestas innovadoras. Uno de ellos es el Proyecto Veredas.

El currículo de Veredas difiere un poco de los demás, por ser un curso que asocia momentos presenciales a la educación a distancia, en la medida en que su público objetivo está constituido por profesionales que ya están en ejercicio y que no tienen formación superior, como lo incentiva la LDB y el Plan Nacional de Educación. De este modo, los ramos de su malla curricular buscan equilibrar los de formación general como las concepciones de educación y sus fundamentos con el real énfasis que se le asigna a los ramos relativos al aprendizaje, a la práctica pedagógica, al conocimiento escolar, al currículo, a la evaluación. En todos ellos se observa el empeño en privilegiar la relación teoría/práctica y la búsqueda de la interdisciplinariedad sin ignorar el contexto más amplio y el propiciado por los docentes que están en ejercicio en las salas de clase. El

proyecto cumple con los requisitos legales con relación a la formación de profesores para el magisterio a nivel superior, en Brasil. Posee una duración total de 3.200 horas, desarrollado en siete módulos con una duración de siete semanas cada uno, que incluye diversas actividades planificadas de acuerdo con las directrices curriculares para la formación superior de profesores.

Simultáneamente, este último presenta características que se asemejan a las carreras de Pedagogía de las universidades en lo que se refiere a la docencia en los primeros años de escolaridad. Sus tres grandes bloques: Núcleo de Contenidos de Enseñanza básica; Núcleo de Contenidos Pedagógicos y Núcleo de Integración, son muy similares, a los de las universidades.

El momento actual con relación a los modelos institucionales de formación docente es de transición, de una larga y cansadora transición para las carreras de Pedagogía y de difícil asimilación para las de Licenciatura con Formación Pedagógica.

De las primeras, este estudio ya ha señalado su duplicidad formativa, la existencia de un carácter híbrido y la expectativa de las directrices. Si esto provoca expectativa e incluso angustia en estas carreras, su cercanía con los Cursos Normalistas Superiores e incluso con los Cursos Normalistas Medios produce, igualmente, un sentimiento de incomodidad.

En cuanto a las Licenciaturas con Formación Pedagógica, el problema está en salir del esquema 3+1 y encaminarse hacia una consciente y plena formación docente que marque la identidad del profesor de contenidos. La nueva Licenciatura con Formación Pedagógica, a diferencia de la otra, otorga solamente un título: el de docente. Sin embargo, la valoración del magisterio está lejos de ser una realidad en nuestro país. Los niveles promedios de sueldos no atraen al conjunto de estudiantes de educación superior y la clase docente de la Educación General Básica revela, en todas las encuestas realizadas, un proceso de desánimo (*burn out*) con relación al futuro y con relación al ambiente escolar (violencia, por ejemplo).

De este modo, las carreras de pedagogía, los cursos normalistas y las Licenciaturas con Formación Pedagógica dependen, para una identidad más amplia de modo de responder a los desafíos del mundo contemporáneo, de una sólida formación inicial, de una formación continua asegurada, de la valoración salarial de la profesión y de una evaluación de desempeño que subsane los problemas existentes, premie el mérito y pueda presentarse como una digna función de Estado.

Ello significa que sin una fuerte presencia del Estado en materia de valoración del docente, en materia de oferta de carreras de Licenciatura con Formación Pedagógica en la red pública, en materia de formación continua, incluso son los recursos de la educación a distancia, difícilmente se podrá vislumbrar un horizonte promisorio, a pesar de que la legislación y la normalización ofrecen dimensiones abiertas, exigentes y democráticas.

La perspectiva de una escuela democrática, competente, contemporánea y crítica no será una realidad sin la merecida valoración del magisterio, de la cual la formación inicial y la media son caras de una misma moneda. Sin embargo, dicha perspectiva sólo se consolidará el día en que Brasil deje de ser un país rico con una infinidad de pobres y la distribución de los ingresos se lleve a cabo según estándares compatibles con la dignidad de la persona humana.

REFERENCIAS

Aleves, N. (org.) (1996). *Formación de profesores: pensar y hacer*. São Paulo. Cortez.

Barbieri, I. (1973). *La Educación en el gobierno Vargas, 1930 – 1945. Doctorado en Educación*. Facultad Municipal de Ciencias Económicas y Administrativas.

Brezezinski, I. (1987) *La formación del profesor para el comienzo de la educación escolar*. Goiânia. UCG.

Brezezinski, I. (1996). *Pedagogía, Pedagogos y Formación de Profesores*. Campinas. Papirus.

Brezezinski, I. (1992). Trayectoria del movimiento para las reformulaciones de las carreras de formación de profesionales de la educación. *Abierto*, 54:(12) Brasilia: INEP.

CURY, C. R. J. (s/a). *Estado y Educación en la revisión constitucional de 1926*.

Educación y Sociedad (1996). N° 55 / Agosto 1996. Campinas. CEDES.

Educación y Sociedad (1999). Número especial: *Formación de profesionales de la Educación, políticas y tendencias*. N° 68 / 1999. Campinas. CEDES.

Educación y Sociedad (2004). *Globalización y Educación: la precarización del trabajo docente*. N° 87 / Vol. 25, Mayo/Agosto 2004, Campinas. CEDES.

Formación del Educador (1987). *La búsqueda de la identidad de la carrera de Pedagogía*. Brasilia. INEP.

Gatti, B. (1997). *Formación de Profesores y Carrera*. Campinas. Autores Asociados.

Goergen, P. y Saviani, D. (1998). *Formación de profesores: la experiencia internacional desde la visión brasileña*. Campinas. Autores Asociados.

Kulesza, W. A. (1998) La institucionalización de la Escuela Normalista en Brasil (1870 – 1910). *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, Vol. 79, N° 193, Septiembre/Diciembre 98. Brasília. INEP.

Kullock, M. (1999). *Formación del profesor: desde el nivel medio al nivel superior*. Maceió. Catavento.

Libaneo, J. C. (1998). *Pedagogía y Pedagogos, ¿para qué?* São Paulo. Cortez.

Marshall, T. H. (1967) *Ciudadanía, clase social y status*. Rio de Janeiro. Zahar.

Menezes, L. C. (org.) (1996). *Profesores: formación y profesión*. São Paulo. NUPES. Campinas. Autores Asociados.

Nagle, J. (1974). *Educación y Sociedad en la Primera República*. São Paulo. EPU/EDUSP.

Pimenta, S., Lima, M. (2004). *Práctica y Docencia*. São Paulo. Cortez.

Silva, C. (1999). *La carrera de Pedagogía en Brasil: historia e identidad*. Campinas. Autores Asociados.

Tanuri, L. M. (1979). *La educación normalista en el Estado de São Paulo (1890 -1930)*. São Paulo: Facultad de Educación, USP.

Tanuri, L. M. (2000). Historia de la formación de profesores. En: *Revista Brasileña de Educación*, N° 14. Anped/Autores Asociados.

Villela, H. de O. S. (2000). El Maestro-Escuela y la profesora. En: Teixeira Lopes, E. M., Faria Filho, L., Veiga, C. *500 años de educación en Brasil*. Belo Horizonte: Auténtica.

Weber, S. (2000). Cómo y dónde formar profesores: espacios en confrontación. En: *Educación y Sociedad*, N° 70. Abril/2000. Campinas. CEDES.

Consejo Nacional de Educación (2001). *Informe CNE/CP 009/2001. Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de Educación General Básica, a nivel superior, carrera de Licenciatura con Formación Pedagógica, de pregrado.*

Consejo Nacional de Educación (2002). *Resolución CNE/CP 01/2002. Diario Oficial de la Unión.* Brasilia, 9 de Abril de 2002.

Consejo Nacional de Educación (2001). *Informe CNE/CP 028/2001. Establece la duración y la carga horaria de las carreras de formación de profesores de la Educación General Básica, a nivel superior, carrera de Licenciatura con Formación Pedagógica, de pregrado.*

Consejo Nacional de Educación (2002). *Resolución CNE/CP 02/2002.* Instituye la duración y la carga horaria de las carreras de formación de profesores de la Educación General Básica, a nivel superior. *Diario Oficial de la Unión*, Brasilia, 4 de marzo de 2002.

Consejo Nacional de Educación (2004). *Informe CNE/CEB 01/99.* Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores según la modalidad normalista a nivel medio: En: Ministerio de Educación de Brasil. *Directrices Curriculares Nacionales: Educación General Básica.* Brasilia. CNE.

Consejo Nacional de Educación (2004). *Resolución CNE/CEB 02/99.* Instituye Directrices Curriculares Nacionales para la formación de docentes de la educación parvularia y de los primeros años de la enseñanza básica, a nivel medio, modalidad normalista. En: Ministerio de Educación de Brasil. *Directrices Curriculares Nacionales: Educación General Básica.* Brasilia. CNE.

ANEXO I MALLA CURRICULAR IEMG - RÉGIMEN DIURNO

	Áreas de Conocimiento	Ramos	2004			2005			2006			2007			Carga Horaria Total
			1º Año			2º Año			3º Año			4º Año			
			AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	
NACIONAL COMÚN	BASE	Idioma Portugués	3	120	100:00	3	120	100:00	2	80	66:40	3	120	100:00	366:40
		Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	66:40	66:40
	Matemática, Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías	Educación Física: Ludicidad y Corporalidad	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	266:40
		Matemática, Ciencias	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	3	120	100:00	300:00
	Ciencias Humanas y sus Tecnologías	Biología	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	-	-	-	200:00
		Física	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	-	-	-	200:00
		Química	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	-	-	-	200:00
	Subtotal	Geografía	2	80	66:40	2	80	66:40	-	-	-	-	-	-	133:20
		Historia	2	80	66:40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	133:20
	Subtotal			17	680	566:40	17	680	566:40	12	480	400:00	10	400	333:20

PARTE DIVERSIFICADA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	Lenguajes Códigos y sus Tecnologías	Idioma Extranjero Moderno: Inglés/ Español	2	80	66:40	2	80	66:40	-	-	-	-	-	-	133:20
	Formación Personal y Social	Fundamentos Antropológicos, Filosóficos, Históricos y Sociológicos de la Educación	3	120	100:00	2	80	66:40	-	-	-	-	-	-	166:40
		Fundamentos Bio-Psico-Sociales de la Educación							3	120	100:00	4	160	133:20	233:20

BASE	Áreas de Conocimiento	Ramos	2004			2005			2006			2007			Carga Horaria Total	
			1º Año			2º Año			3º Año			4º Año				
			AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	AS	MA	CHA		
PARTE DIVERSIFICADA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	Formación Personal y Social	Fundamentos de la Educación Especial										2	80	66:40	66:40	
		Conocimientos de la Comunicación, de la Cultura y de la Lingüística-Letras							2	80	66:40	2	80	66:40	133:20	
	Conocimiento de los procesos de educación/aprendizaje	Fundamentos de Didáctica	-	-	-	2	80	66:40	2	80	66:40	-	-	-	133:20	
		Metodologías del Aprendizaje: Idioma Portugués/ Geografía/ Historia							3	120	100:00	4	160	133:20	233:20	
		Metodologías de Aprendizaje: Matemática/ Ciencias							3	120	100:00	3	120	100:00	200:00	
	investigación	Introducción a la educación	3	120	100:00										100:00	
	Gestión Escolar	Organización y Funcionamiento del Sistema Escolar	-	-	-	2	80	66:40	-	-	-	-	-	-	66:40	
	Práctica de Educación Guiada	Práctica Pedagógica de Formación	-	-	100:00	-	-	200:00	-	-	200:00	-	-	300:00	800:00	
	Subtotal			8	320	366:40	8	320	466:40	13	520	633:20	15	600	800:00	2266:40
	Total General			25	1000	933:20	25	1000	1033:20	25	1000	1033:20	25	1000	1133:20	4133:20

Currículo del Curso Normalista: Educación Parvularia y primeros años de la Enseñanza básica – Aprovechamientos de Estudios Régimen nocturno

Áreas de Conocimiento	Ramos	1º año			2º año			Carga horaria total
		AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	
Formación Social y Personal	Fundamentos Antropológicos, Filosóficos e Históricos de la Educación	03	120	100:00	-	-	-	100:00
	Fundamentos Bio-Psico-Sociales de la Educación	03	120	100:00	03	120	100:00	200:00
	Fundamentos de la Educación Especial	-	-	-	02	80	66:40	66:40
	Fundamentos de la Educación Parvularia	02	80	66:40	02	80	66:40	133:20
Conocimientos de los Procesos de Educación – Aprendizaje	Fundamentos de Didáctica	03	120	100:00	-	-	-	100:00
	Metodologías del Aprendizaje: Idioma Portugués/Historia/Geografía	03	120	100:00	04	160	133:20	233:20
	Metodologías del Aprendizaje: Matemática/Ciencias	03	120	100:00	04	160	133:20	233:20
Investigación	Introducción a la Investigación Educativa	02	80	66:40	-	-	-	66:40
Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías	Artes: Dibujo, Pintura, Artes Visuales y Música	-	-	-	02	80	66:40	66:40
	Educación Física: Ludicidad y Corporalidad	01	40	33:20	01	40	33:20	66:40
Gestión Escolar	Organización y Funcionamiento del Sistema Escolar	-	-	-	02	80	66:40	66:40
Práctica de Educación Guiada	Práctica Pedagógica de Formación	-	-	300:00	-	-	500:00	800:00
Total General		20	800	966:40	20	800	1166:40	2133:20

Indicadores fijos:

Duración: 3.200 horas¹

Módulo clases: 50 minutos

Nº de semanas lectivas 40

Días Lectivos: 200

Código:

AS = clases semanales

MA = módulos anuales

CHA = carga horaria anual

¹ La duración es de 3.200 horas reloj. Dentro de ese valor, que es un derecho del alumno, la institución estableció que las clases tendrán una duración de 50 minutos. O sea: la duración del curso es igual a 192.000 minutos con 3.840 clases de 50 minutos.

ANEXO II MALLA CURRICULAR PROYECTO VEREDAS

MÓDULOS	NÚCLEO DE CONOCIMIENTOS DE ENSEÑANZA BÁSICA			NÚCLEO DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS			NÚCLEO DE INTEGRACIÓN		
	LENGUAJES Y CÓDIGOS	IDENTIDAD CULTURAL Y SOCIEDAD	MATEMÁTICA Y CIENCIAS	FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN		ORGANIZ. DEL TRABAJO PEDAGÓGICO	EJE INTEGR. IDENT. DEL PROFES. DA	SEMINARIOS DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN	TEMAS DE CULTURA CONTEMP.
1	Lenguaje		Matemática I	Antropología y Educación	Sociología de la Educación	Sistema Educativo en Brasil	Educación Familia y Sociedad	El campo de la Educación y de la Pedagogía	Infomática I
2	Idioma Portugués I		Matemática II	Economía y Educación	Política y Educación	Política Educativa en Brasil	Escuela Sociedad y Ciudadanía	Ciencia Realidad Fuentes de Invest. en Educación	Literatura
3	Idioma Portugués II	Historia y Geografía I	Matemática III	Historia de la Educación		Currículo	Escuela: Campo de la Práctica Pedagógica	Definición de un Probl. de Invest. Pedagógica	Infomática II
4	Arte - Educación	Historia y Geografía II	Ciencias de la Naturaleza I	Psicología Social		Gestión Democrática de la Escuela	Dimensión Institucional y PPP de la escuela	Metodología de la Investigación: Enfoque Cualitativo	Teatro y Cine
5	Alfabetización y Primeras Letras	Historia y Geografía III	Ciencias de la Naturaleza II	Psicología de la Educación I		Bases pedag. del trabajo escolar	Organización del Trabajo Escolar	Metodología de la Investigación: Enfoque Cuantitativo	Artes Plásticas
6	Educación Corporal	Historia y Geografía IV	Ciencias de la Naturaleza III	Psicología de la Educación II		Planificación y Evaluación de la Educación y Aprendizaje	Dinámica psicosocial de la clase	Talleres de Memorias I	Música y Danza
7	Proyectos Interdisciplinarios I, II y III			Filosofía de la Educación		Acción Docente y Sala de Clases	Especificidad del Trabajo Docente	Talleres de Memoria II	Radio y Televisión

ANEXO III
MALLA CURRICULAR PUC
Currículo antiguo de la carrera de Pedagogía

SEMESTRE	RAMOS	CARGA HORARIA	CR
1 ^{er}	Formación Histórica del Mundo Contemporáneo	60	04
	Metodología del Trabajo	30	02
	Científico Portugués I: Lectura y Producción del Conocimiento	60	04
	Estadística Aplicada a la Educación	60	04
	Filosofía I	60	04
2 ^o	Filosofía II	60	04
	Organización del Espacio Mundial	60	04
	Sociología General	60	04
	Investigación y Práctica Pedagógica I	60	04
	Portugués II – La Producción del Texto Escrito	60	04
	Práctica de Educación/Práctica Supervisada I	15	01
3 ^{er}	Cultura Religiosa I	60	04
	Filosofía de la Educación I	60	04
	Sociología de la Educación I	60	04
	Psicología da Educación I	60	04
	Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Básica	60	04
	Temas Especiales en Educación I	30	02
	Investigación y Práctica Pedagógica II	30	02
	Práctica de Educación/Práctica Supervisada II	30	02
4 ^o	Sociología de la Educación II	60	04
	Historia de la Educación	60	04
	Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Media	30	02
	Psicología de la Educación II	60	04
	Didáctica I	60	04
	Cultura Religiosa II	30	02
	Metodología de la Enseñanza Básica: Idioma Portugués I	60	04
	Práctica de Educación/Práctica Supervisada III	30	02
5 ^o	Psicología de la Educación III	60	04
	Didáctica II	60	04
	Metodología de la Enseñanza Básica: Idioma Portugués II	60	04
	Metodología de la Enseñanza Básica: Matemática II	60	04
	Práctica de educación en la Escuela básica	60	04
	Informática Aplicada a la Educación	60	04
	Práctica de Educación/Práctica Supervisada IV	75	05
6 ^o	Gestión Escolar	60	04
	Metodología de la Enseñanza Básica: Matemática II	60	04
	Currículo y Programas	60	04
	Metodología de la Enseñanza Básica: Ciencias	30	02
	Didáctica III	60	04
	Metodología de la Enseñanza Básica: Estudios Sociales	30	02
	Temas Especiales en Educación II	60	04

SEMESTRE	RAMOS	CARGA HORARIA	CR
7º	Principios y Métodos de Supervisión Escolar I	60	04
	Nuevas Tecnologías en Educación	60	04
	Investigación y Práctica Pedagógica III	60	04
	Práctica de Educación/Didáctica (Práctica Supervisada)	30	02
	Práctica de Educación/Metodologías de la Enseñanza Básica. (Práctica Supervisada)	30	02
8º	Práctica Educación/Psicología Educación (Práctica Supervisada)	30	02
	Principios y Métodos Supervisión Escolar II	30	02
	Práctica Supervisada de Supervisión Escolar en Enseñanza Básica y Media	135	03
	TOTAL	2.595	167

	ORIENTACIÓN EDUCACIONAL		
	Principios y Métodos de Orientación Educacional	60	04
	Medidas Educativas	30	02
	Práctica Supervisada Orientación Educacional de la Enseñanza Básica y Media	135	03
	Orientación Vocacional	30	02
	ADMINISTRACION ESCOLAR DE ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA Y MEDIA		
	Principios Métodos de Administración Escolar I	60	04
	Principios Métodos de Administración Escolar II	30	02
	Práctica Supervisada de Administración Escolar en Enseñanza General Básica y Media	135	03

ANEXO IV
MALLA CURRICULAR PUC 2004
Currículo de la carrera de Pedagogía / 2004

Semestre	Componentes Curriculares	Carga Horaria	Carga Horaria del Semestre
1°	Historia y Cultura Contemporáneas	60	350 (20 horas sin costos financieros)
	Organización del Espacio Geográfico	60	
	Filosofía I	60	
	Lectura y Producción de Texto	60	
	Pedagogía: Identidad, teoría y prácticas	30	
	Práctica de Educación: Métodos y Técnicas de Producción Científica y Práctica Pedagógica I	80	
2°	Filosofía II	60	380 (20 horas sin costos financieros)
	Historia de la Educación	60	
	Psicología de la Educación I	60	
	Sociología de la Educación I	60	
	Fundamentos de la Educación Inclusiva	60	
	Práctica de Educación: Laboratorio de Investigación y Práctica Pedagógica II	80	
3°	Cultura Religiosa I	60	380 (20 horas sin costos financieros)
	Filosofía de la Educación	60	
	Psicología de la Educación II	60	
	Sociología de la Educación II	60	
	Políticas Públicas de la Educación General Básica	60	
	Prácticas de Educación: Laboratorio de Investigación y Práctica Pedagógica III	80	
4°	Psicología de la Educación III	60	360
	Educación y Antropología Social	60	
	Fundamentos de la Educación Parvularia y Primeros Años de la Enseñanza básica	60	
	Metodología de la Alfabetización y Primeras Letras I	30	
	Metodología y Contenidos Básicos de Ciencias Naturales	60	
	Didáctica I Práctica de Educación: Laboratorio de Investigación y Práctica Pedagógica IV	30	
5°	Didáctica II	60	390 (30 horas en la PUC + 70 horas en terreno sin costos financieros)
	Cultura Religiosa II	30	
	Arte y Educación	60	
	Metodología de la Alfabetización y Primeras Letras II	60	
	Metodología y Contenidos Básicos de Matemática I	60	
	Metodología y Contenidos Básicos de Geografía e Historia Práctica Curricular Supervisada de Educación Parvularia	100	

Semestre	Componentes Curriculares	Carga Horaria	Carga Horaria del Semestre
6°	Didáctica III	60	390
	Metodología y Contenidos Básicos de Matemática II	60	(20 horas en la PUC sin costos financieros)
	Prácticas Educativas en la Educación Parvularia y en los Primeros Años de Enseñanza básica	80	
	Educación e Innovaciones Tecnológicas	60	(30 horas en la PUC + 100 horas en terreno sin costos financieros)
	Práctica Curricular Supervisada en Primeros Años de la Enseñanza básica	130	
7°	Currículo y Escuela	60	360
	Fundamentos de la Supervisión Escolar	60	(30 horas en la PUC + 90 horas en terreno sin costos financieros)
	Gestión de Organismos Escolares y no Escolares	60	
	Informática y Educación	60	
	Práctica Curricular Supervisada de Didáctica, Psicología de la Educación y Metodologías	120	
8°	Fundamentos de la Práctica Pedagógica de Supervisión Escolar en la Enseñanza básica	60	350
	Educación de Jóvenes y Adultos	60	(30 horas en la PUC + 120 horas en terreno sin costos financieros)
	Práctica Curricular Supervisada de Supervisión Escolar en la Enseñanza básica	150	
	Práctica de Educación: Laboratorio de Investigación y Práctica Pedagógica V	80	
	Actividad académico científico culturales complementarias de pregrado – 200 horas.		

ANEXO V
MALLA CURRICULAR UFMG
Carrera de Pedagogía diurna / 2002

Curso: 2.800 horas.

Antecedentes Generales:

- Reconocimiento – Ley: 23324 con fecha 14/07/1947
- Número de Menciones Permitidas Simultáneamente: 02
- Período de Opción para Mención y/o Énfasis: 05

Estructuración de la carrera por modalidad/mención/énfasis

Códigos

EF	-	Énfasis
CR	-	Créditos
CH	-	Carga Horaria
OB	-	Ramo Obligatorio
EL	-	Ramo Electivo
OP	-	Ramo Optativo
OC	-	Optativo Complementario
OD	-	Optativo Dirigido
GR	-	Grupos de Optativos
EC	-	Práctica Curricular

Conjunto de ramos

SEMESTRE	DENOMINACIÓN	CR	CH
1°	Política Educacional I	04	60
	Práctica Educacional I	04	60
	Metodología de investigación	04	60
	Sociología de la Educación I	04	60
	Historia de la Educación I	04	60
	Filosofía de la Educación I	04	60
	Carga Horaria Total OB		

2°	Política Educacional II	04	60
	Práctica Educativa II	04	60
	Sociología de la Educación II	04	60
	Historia de la Educación II	04	60
	Filosofía de la Educación II	04	60
	Psicología de la Educación I	04	60
	Carga Horaria Total OB		

SEMESTRE	DENOMINACIÓN	CR	CH
3°	Currículo: Teoría y Práctica	04	60
	Antropología y Educación	04	60
	Psicología de la Educación II	04	60
	Fundamentos Metodol. Enseñanza Matemática I	04	60
	Carga Optativa Dirigida	04	60
	Carga Optativa Dirigida	04	60
	Carga horaria total OB		240
Carga horaria total OD		120	

4°	Psicología de la Educación III	04	60
	Fundamentos Metodol. Educación Matemática II	04	60
	Didáctica	04	60
	Práctica Educativa III	04	60
	Fundam. Metodol. Ens. del Idioma Portugués	04	60
	Carga Optativa	04	60
	Carga horaria total OB		300
Carga horaria total OP		60	

5°	Procesos Educativos en las Acciones Colectivas	04	60
	Gestión de la Escuela y Coord. Pedagógica I	04	60
	Fundamentos y Metodol. Ens. Ciencias Naturales	04	60
	Fundam. de la interp. Esp-temp. de la realidad social	04	60
	Alfabetización y Primeras Letras	04	60
	Carga horaria total OB		300

6°	Procesos Educat. en las Acciones Colectivas II	04	60
	Temas Fundamentales Ciencias de la Educación	04	60
	Fund. de la Educ. Especial y Educación Inclusiva	04	60
	Dificultades en la Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura y de la Escritura	04	60
	Teorías en Pedagogía	04	60
	Metodología de la Enseñanza de Ciencias Biológicas	04	60
	Metodología de la Enseñanza de Ciencias Físicas	04	60
	Metodología de la Enseñanza de Historia	04	60
	Metodología de la Enseñanza de Geografía	04	60
	Pract. Educativa IV: Práctica Curricular Superv.	04	60
	Carga horaria total OB		240
	Carga horaria total EC		60

SEMESTRE	DENOMINACIÓN	CR	CH	
7°	Gestión Escolar y Coord. Pedagógica II	04	60	
	Gestión Económica de la Educación	04	60	
	Organización de la Educación Parvularia	04	60	
	Organización de la Educ. de Jóvenes y Adultos	04	60	
	Fundam. Psicológicos de la Educación Parvularia	04	60	
	Comunicación Educativa	04	60	
	Práct. Discurs. Géneros y Tipos de Texto	04	60	
	Produc. Textos Escritos: Teoría y Práctica	04	60	
	Educación Matemática de Jóvenes y Adultos	04	60	
	Didáctica: Alternativas de la Educ. Parvularia	04	60	
	Didáctica: Alternativas Educ. Jóvenes y Adultos	04	60	
	Carga Optativa Complementaria	04	60	
	Carga Electiva			
	Carga horaria total OB			180
	Carga horaria total OC			60
Carga horaria total EL			60	

8°	Práct. Educativa V: Práctica Curricular Superv. en Gestión Educacional y Coord. Pedagógica I	04	60	
	Práct. Educativa VI: Práctica Curricular Superv. en Gestión Educacional y Coord. Pedagógica II	04	60	
	Práct. Educativa V: Práctica Curricular Superv. en Educación de Jóvenes y Adultos I	04	60	
	Práct. Educativa VI: Práctica Curricular Superv. en Ed. de Jóvenes y Adultos II	04	60	
	Práct. Educativa V: Práctica Curricular Superv. en Alfab., Lectura y Escritura I	04	60	
	Práct. Educativa VI: Práctica Curricular Superv. en Alfab., Lectura y Escritura II	04	60	
	Práct. Educativa V: Práctica Curricular Superv. en Educación Parvularia I	04	60	
	Práct. Educativa VI: Práctica Curricular Superv. en Educación Parvularia II	04	60	
	CARGA OPTATIVA	04	60	
	CARGA ELECTIVA	04	60	
	Carga horaria total EC			120
	Carga horaria total OP			60
	Carga horaria total EL			60

Se observa que hay *ramos optativos*. Éstos fueron creados con el objeto de complementar, profundizar o actualizar conocimientos dictados en la carrera, incluidos en la malla curricular, mediante un

variado conjunto de asignaturas para elección del alumnado. Los ramos se ofrecen según la demanda presentada por el Comité de carrera y la anuencia de los departamentos y se han clasificado considerando las características de flexibilización de acuerdo con las exigencias del sistema académico como a continuación se señala:

OP - optativo (libres)

OC – optativo complementario

OD – optativo dirigido

GR – grupo de optativos

DENOMINACIÓN	CR	CH					
			EF	01	02	03	04
Procesos Educativos							
Acciones Colectivas II	04	60			OP	OP	OP
Gestión Escolar y Coord. Pedagógica II	04	60			OP	OP	OP
Gestión Económica de la Educación	04	60			OP	OP	OP
Temas de Gestión de la Educación	04	60		OC	OP	OP	OP
Memoria en Educación de Jóvenes y Adultos	04	60				OP	
Temas de Educación de Jóvenes y Adultos	04	60		OP	OP	OP	OP
Organización de la Educación Parvularia	04	60		OP	OP	OP	
Memoria en Educación Parvularia	04	60					OP
Temas de Educación Parvularia	04	60		OP	OP	OP	OP
Organización Educación de Jóvenes y Adultos	04	60		OP	OP		OP
Fundamentos de la Educación Especial y Educ. Inclusiva	04	60			OP	OP	OP
Temas Fundamentales Ciencias de la Educación	04	60			OP	OP	OP
Memoria e Investigación I	04	60		OP			
Memoria e Investigación II	04			OP			
Temas de Ciencias de la Educación	04	60		OP	OP	OP	OP
Fundamentos Psicológicos de la Educación Parvularia	04	60		OP	OP	OP	
Historia de la Infancia y de la Educación Parvularia	04	60		OP	OP	OP	OP

DENOMINACIÓN	CR	CH					
			EF	01	02	03	04
Comunicación y Movimientos Sociales	04	60		OD			
Introducción a la Teoría Democrática	04	60		OD	OD	OD	OD
Estado Moderno y Capitalismo	04	60		OD	OD	OD	OD
Temas de Economía	04	60		OD	OD	OD	OD
Ritmo y Movimiento	04	60		OP	OP	OP	OP
Introducción Recreación Estudios sobre Entretención	04	60		OP	OP	OP	OP
Estadística Aplicada a la Educación	04	60		OD	OD	OD	OD
Introducción a la Filosofía: Ética	04	60		OD	OD	OD	OD
Introducción a la Filosofía de la Ciencia y Epistemología	04	60		OD	OD	OD	OD
Movimiento y Desarrollo Humano	05	75		OP	OP	OP	OP
Introducción a la Historia de la Cultura	04	60		OD	OD	OD	OD
Dificultades Enseñanza-Aprendiz. de la Lectura y de la Escritura	04	60		OP		OP	OP
Teorías de Pedagogía	04	60			OP	OP	OP
Metodología Enseñanza Ciencias Biológicas	04	60		OP			
Metodología Enseñanza Ciencias Físicas	04	60		OP			
Metodología Enseñanza Historia	04	60		OP			
Metodología Enseñanza Geografía	04	60		OP			
Comunicación Educativa	04	60			OP	OP	OP
Temas de Educación y Lenguaje	04	60		OP	OP	OP	OP
Temas de Enseñanza de Ciencias	04	60		OP	OP	OP	OP
Temas de Procesos de Enseñanza	04	60		OP	OP	OP	OP
Las Interfaces de la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma Escrito	04	60		OP	OC	OC	OP
La Lectura: Teoría y Práctica	04	60		OP		OP	OP
Producción de Textos Escritos: Teoría y Práctica	04	60		OP		OP	OP
Arte y Movimiento en la Educación Parvularia	04	60		OP	OP	OP	OP
Didáctica: Alternativas de la Educación Parvularia	04	60		OP	OP	OP	
Didáctica: Alternativas de la Educación de Jóvenes y Adultos	04	60		OP	OP		OP

DENOMINACIÓN	CR	CH					
			EF	01	02	03	04
Enfoques Temáticos en Sociología	04	60		0D	0D	0D	0D
Enfoques Temáticos en Antropología	04	60		0D	0D	0D	0D
Fundamentos Análisis Sociológico	04	60		0D	0D	0D	0D

El caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS en Talagante

CHILE

Arte, humanidades y ethos universitario en la formación de profesores de enseñanza básica

Emilio Gautier Cruz

Emilio Gautier Cruz, chileno, Universidad ARCIS, Director de Educación a Distancia y de la carrera de Pedagogía Básica, sede Talagante.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente informe es describir el proyecto de formación de profesores de Enseñanza General Básica¹ que la Universidad de Arte y Ciencias Sociales-ARCIS de Chile ofrece en la localidad de Talagante distante a cincuenta kilómetros de la ciudad de Santiago. Esta localidad es de carácter semi rural y no posee infraestructura universitaria, por lo que el programa se desarrolla en un colegio construido en el marco de la actual Reforma Educacional. El interés de este programa radica en la convergencia y articulación de manera innovadora de dos ricas tradiciones universitarias a propósito de la formación de profesores de enseñanza básica, las tradiciones formativas en el arte y las humanidades. La riqueza académica de esta convergencia se expresa en el currículo, sin embargo, donde adquiere su mayor visibilidad y elocuencia es en los productos que resultan de los ejercicios académicos, donde destaca, de entrada, la producción de un libro por cada estudiante durante su primer año de estudios.

El texto se inicia con una narración de la historia de la formación de profesores en Chile, tanto a nivel de Escuelas Normales como universitarias. Se ha considerado de interés este capítulo para mostrar algunas características del ethos de los educadores en Chile, toda vez que una de las estrategias del programa de Talagante es precisamente romper con ese ethos e instalar uno distinto, de carácter más universitario, en un contexto donde la propia universidad ve debilitadas sus tradiciones y pierde su densidad cultural ante el embate de su mercantilización. Le sigue un capítulo referido a la configuración del escenario actual de la formación de profesores. Éste se centra en la arquitectura de este escenario a partir de la legislación de 1980 y las orientaciones que enmarcan la formación de profesores. Posteriormente pasamos a describir las principales características de la Universidad ARCIS, para ulteriormente, referirnos al proyecto de formación de profesores básicos propiamente tal.

¹ Profesores para los niveles primero al octavo año de enseñanza básica.

1. MARCO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN CHILE

Concordando con importantes historiadores,² Iván Núñez afirma: “La constitución de la profesión docente está estrechamente asociada al llamado Estado Docente, es decir, a la notable y persistente intervención del Estado nacional en la organización y desarrollo del sistema educacional chileno desde la independencia en adelante”.³ En efecto, desde los inicios de la república es posible reconocer dicho esfuerzo estatal por configurar las bases legales, económicas, culturales y políticas de lo que en adelante será la República de Chile. Este esfuerzo será de tal naturaleza que se ha llegado a afirmar que en el caso de Chile “es el Estado quién formó a la Nación”.⁴

Es en este contexto y con la creación de la primera Escuela Normal en el año 1842 se inicia la formación de profesores en Chile.⁵ Tras un breve período de dependencia de la Universidad de Chile también creada en 1842 con funciones de superintendencia de educación. Desde 1860 la formación de profesores primarios (1º a 6º grado), dependerá directamente del Ministerio de Instrucción Pública. Por su parte, la Universidad de Chile impartirá las carreras pedagógicas para enseñanza secundaria a partir de 1889, cuando crea el Instituto Pedagógico.

De este modo, desde el siglo XIX se configuró un sistema paralelo de formación de profesores; los primarios formados en las Escuelas Normales y los secundarios en las universidades. Esto dio origen a diferencias importantes entre ambos grupos de maestros en cuanto a modelo formativo y a la muy importante constitución de ethos culturales también diferentes. Si a lo anterior se suma el hecho de que hasta los años cincuenta del siglo XX los programas de estudios de todas las universidades del país, a la sazón cuatro, debían regirse

² Nos referimos por ejemplo a Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Ed. Universitaria, Santiago de Chile; Góngora, M. (1986). *Ensayo Histórico Sobre la Noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Universitaria

³ Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En: Cox, C. (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Universitaria. Pág. 455

⁴ Góngora, M. (1986). *Op. Cit.*

⁵ No es abundante en Chile la literatura sobre formación de profesores desde una perspectiva histórica, no obstante un texto de consulta obligada es Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile, Chile. CIDE. A este texto le debemos parte importante de la información que nos permitió armar este capítulo.

por los de la Universidad de Chile, estamos frente a un sistema de formación a la vez de separado por niveles, altamente homogéneo al interior de cada uno de ellos. Estas características empezarán a modificarse desde mediados de los años cincuenta del pasado siglo al iniciarse un período de rápidos cambios, entre los cuales se destacan el inicio de la formación de profesores básicos por parte de las universidades, el cierre definitivo de las Escuelas Normales en 1974, la nueva legislación de educación superior de 1980 que abre paso a la diversificación del sistema, y los actuales esfuerzos en el marco de la reforma educacional por mejorar la calidad de la formación de profesores, tanto básicos como secundarios.

A continuación revisaremos esta evolución en cuatro ámbitos institucionales; las Escuelas Normales, la Universidad de Chile, la Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción.

1.1. La formación de profesores en las Escuelas Normales

Como se ha señalado, las Escuelas Normales tienen una larga historia. En ella es posible identificar diversos períodos. Uno primero que va desde la creación hasta los años ochenta del siglo XIX, momento en que se instala la pedagogía alemana de Herbart. Es un período propiamente fundacional. Sus estudios eran equivalentes a los de enseñanza secundaria, con régimen de internado y con un sistema de becas completas. Este modelo no es ajeno al diseño general del sistema educacional: uno elitista universitario, y el normalista orientado a formar los educadores del pueblo, entendida la función educadora como eminentemente moral. De allí la necesidad de formar a estos maestros en un sistema integral que garantice *la formación del carácter* como condición de su rol social. Esto tendrá efectos en los criterios de selección y en el currículum.

Ingresarán a estas Escuelas Normales lo mejor de las capas medias-bajas, constituyéndose en una “élite popular”, con estabilidad laboral y gran autoridad cultural en un contexto de mínima escolaridad. En cuanto al currículum, éste será generalista, orientado a la obtención de una cultura general, con fuerte énfasis en el disciplinamiento, en particular de la lengua. Esto se explica porque es, precisamente, el disciplinamiento de toda lengua dialectal el cemento de la integración

cultural y la constitución hegemónica de los grupos dirigentes.⁶ Durante este período, bien entrado el siglo veinte, enseñar a leer y a escribir será la tarea principalísima de los profesores normalistas.

Vale consignar por lo que aportará al ethos normalista que en las currículas tendrá cabida un importante área artística, en particular el canto. En el contexto señalado -con fuerte énfasis en el disciplinamiento social- se ha postulado que la función de esta área formativa es el disciplinamiento de las emociones.⁷ No obstante esta interpretación, que enfatiza la producción de un cierto orden por sobre una dimensión expresiva y/o reflexiva del arte, las Escuelas Normales fueron centros productores de una incesante actividad artística. Hasta finales del siglo veinte importantes artistas populares se habían formado en sus aulas.

La década de los ochenta del siglo XIX se produce un giro en la formación de maestros. Se crea el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889) y a partir de allí se irradia la influencia de la pedagogía alemana de Herbart. Las Escuelas Normales serán afectadas por estas nuevas orientaciones y ello se reflejará en sus currículos.⁸ Con esto se abre un ciclo de influencia alemana por más de treinta y cinco años.

La *Reforma Alemana* comienza con la aprobación, en 1883, de una nueva legislación para la enseñanza primaria y normal, en esta ley "se disponen recursos económicos para construir nuevas escuelas y para contratar personal extranjero para la educación nacional. Además se permite la salida de profesores chilenos al extranjero, con fines de perfeccionamiento".⁹

De acuerdo a J.F. Herbart "el fin de la educación era la formación del carácter, proceso posible, según él, porque la mente al momento del nacimiento es un espacio vacío, que adquiere imágenes y representaciones a través del aprendizaje en el tiempo".¹⁰ Por su

⁶ Sobre este tema ver Ramos, J. (1989) *Desencuentros de la Modernidad en América Latina: Literatura y Política en el SXIX*. México. F.C.E.

⁷ Cox, C y Gestling, J. (1990). *Op. Cit.*

⁸ Ver Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Universitaria.

⁹ Cox, C. y Gysling, J. (1990). *Op. Cit.* Págs. 49 y 50

¹⁰ *Ibid.* Pág. 50

parte, el carácter era entendido como un tipo de moral y de disciplina intelectual, que puesto en el contexto de la formación de profesores implicaba el fomento del orden, la puntualidad y la obediencia. Asimismo, había un énfasis en los métodos de instrucción más que en los contenidos. En efecto, se pretendía una didáctica altamente metódica, basada en la *Sicología Científica*, y con una modalidad específica de organizar el tratamiento de los contenidos llamado concéntrico, en donde año tras año se abordaban las mismas materias, pero con creciente profundidad y complejidad. Esta reforma se proponía, además, una valoración distinta del quehacer educativo con un compromiso profesional de los maestros. Esta transformación en la preparación de maestros ha sido señalada como la *primera profesionalización*.¹¹

Otro antecedente para explicar la configuración del sistema normalista en Chile es que en la década de los ochenta del siglo XIX la Iglesia Católica pierde la tuición sobre la educación normal femenina, dándose paso a un sistema eminentemente laico, salvo rarísimas excepciones durante el siglo veinte.

La Reforma Alemana se eclipsará en los años veinte, no obstante dejará su impronta en la cultura docente en Chile tanto de los profesores primarios como de los secundarios.

Los años veinte verán surgir los primeros movimientos gremiales de profesores, principalmente normalistas, que promoverán el acceso universal a la educación pública, el reconocimiento de la enseñanza normal como enseñanza secundaria y desde un punto propiamente educativo, serán partidarios de la pedagogía activa de J. Dewey y de la *Escuela Nueva* en general. Esta influencia coincide con una fuerte crítica al carácter excesivamente intelectualista del modelo alemán y un giro hacia una “educación para la producción”.¹²

El conjunto de transformaciones señaladas permiten afirmar que se está en presencia de una “redefinición del campo educacional”¹³ en

¹¹ Núñez, I. (1982). *Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973*. Santiago de Chile, Chile. Documento P.IIE.

¹² Un autor influyente en la promoción de estas ideas en Chile es Encina, F. A. (1913). *Nuestra Inferioridad Económica*, Santiago de Chile, Chile.

¹³ Cox. C. y Gysling, J. (1990). *Op. Cit.* Pág. 53

donde la mayor concreción será la Ley de Enseñanza primaria Obligatoria (hasta cuarto año de enseñanza primaria) promulgada el año 1920.

La década de los treinta se inicia con la distinción entre Escuelas Normales urbanas y rurales cuestión que condujo a una especialización que se reflejó en los currículos. A la época habían en Chile seis Escuelas Normales de las cuales cuatro quedaron como urbanas y dos rurales, una de hombres y otra de mujeres. Esta diferenciación urbano-rural se mantuvo hasta la disolución del sistema normal en el año 1974, no obstante que las diferencias se fueron minimizando con el tiempo.¹⁴ Otra modificación importante de la época fue la creación de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez que implicó abrirse a la investigación en el nivel y así aumentar el status del profesorado. En esta escuela se formarán los futuros profesores de las Escuelas Normales y con ello se iniciará un proceso de diferenciación al interior de los profesores normalistas.

Junto a lo anterior se produce una reestructuración en los estudios al interior de las Escuelas Normales. Se estableció un primer ciclo de dos años de formación general al que le seguía uno de formación profesional. A este segundo ciclo se podía ingresar directamente con los estudios secundarios completos.

En la historia del normalismo es posible reconocer un nuevo período que va desde 1940 a 1963 aproximadamente. Se caracteriza por el contexto industrialista que promueve el desarrollo de la ciencia, por ende, la función de la educación primaria era difundir junto a la lecto-escritura aquellos principios económicos y científicos que viabilizaban dicho modelo de desarrollo. De este modo son retomadas aquellas ideas que desde comienzos de siglo venían postulando una perspectiva menos intelectual y más práctica. El propio Presidente Pedro Aguirre Cerda en su segundo mensaje a la nación afirmó “En las ciudades reemplazaremos las salas de clase donde se oye sólo la voz del maestro, por los talleres donde se oiga el ruido del trabajo y donde los niños ejerciten sus capacidades creadoras”.¹⁵

¹⁴ *Ibid.* Pág. 70

¹⁵ Aguirre Cerda, P. (1940). *Segundo Mensaje de Pedro Aguirre Cerda*. En: Formación del Profesor Primario. Imprenta R. Quevedo, Santiago de Chile, Chile.

Si bien en el contexto de este nuevo clima cultural no se operaron importantes cambios institucionales (se mantuvo la separación urbano-rural, masculino-femenina, normales superiores y comunes) hubo sí cambios a nivel de la arquitectura de los estudios. Las Escuelas Normales se hicieron equivalentes a la enseñanza secundaria, por tanto pasaron a componerse de seis grados de los cuales los cuatro primeros eran de formación general en tanto que los dos restantes eran profesionales. Desde el punto de vista de los contenidos del currículo lo más importante fue la crítica a la pedagogía activa por considerar que valoraba excesivamente el proceso de enseñanza sin poner atención en los contenidos de la enseñanza, es decir, en los conocimientos que debían aprender los niños y niñas. De este modo se busca una nueva síntesis entre la formación general y los *saberes científicos*.

Con el ascenso a la Presidencia de la República de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se inaugura en Chile el llamado período de las transformaciones globales.¹⁶ En ese contexto la educación fue considerada un eje de tales transformaciones. La educación normal no estuvo ajena a esos cambios y experimentó transformaciones tanto institucionales como curriculares. Desde un punto de vista institucional la enseñanza normal se transforma en enseñanza postsecundaria, con el afán de otorgar a ésta un carácter más profesional. Adicionalmente, la formación comenzó a ser especializada en una disciplina. Este ascenso en la estructura educacional implicó a su vez la disminución de los estudios de seis a tres años, habida cuenta que ya no eran necesarios los años de formación general, con lo cual la formación comenzó a ser eminentemente profesional. Con la introducción de la especialización, los títulos comienzan a ser otorgados con mención. La especialidad comienza a ser cursada a partir del segundo semestre. Además se eliminan las diferencias de género en las Escuelas Normales junto con poner fin al régimen de internado.

Este proceso de transformación de la enseñanza normal finaliza en el año 1974 cuando, tras el golpe de Estado del año 1973, las nuevas autoridades deciden cerrar definitivamente las Escuelas Normales, aduciendo su creciente desvalorización y politización.

¹⁶ Ver Góngora, M. (1986). *Op. Cit.*

Esta historia conformó una subcultura¹⁷ que nace con la connotación de ser popular a pesar de que en contextos de baja escolaridad el maestro normalista gozara de autoridad moral y cultural. Empero, con el paso del tiempo y el paulatino aumento de la escolaridad general de la población, este factor diferenciador positivo se irá perdiendo, quedando sólo su estatus popular y misionero en una sociedad cada vez más motivada por trayectorias de ascenso social individual. En ese contexto serán los propios normalistas los que impulsaran su transformación. Por tanto, la decisión de su cierre, más allá del gesto autoritario que contenía, hizo sentido con una situación de decaimiento ostensible.

1.2. La formación de profesores de enseñanza básica en las universidades

Desde la década de los años veinte hubo experiencias de patrocinio de Escuelas Normales por parte de universidades. Esto no significó, salvo matices, el desarrollo de un modelo formativo distinto al experimentado por el resto de las Escuelas Normales, toda vez que éstas eran reglamentadas desde el Ministerio de Educación. La diferenciación ocurrirá sólo cuando las universidades inauguren la formación de profesores de enseñanza básica en la década de los sesenta del siglo veinte.

Hasta los años ochenta del siglo veinte el sistema universitario estuvo compuesto por un núcleo estable de ocho instituciones creadas lentamente desde el año 1843 en que se creó la Universidad de Chile y el año 1956 en que se estableció la Universidad del Norte. Este núcleo estable tuvo un conjunto de características, entre las que cabe destacar:

a) baja diferenciación interinstitucional, b) alta diferenciación intrainstitucional, c) orientación netamente profesional d) coordinación provista por las jerarquías institucionales y el mercado de demandas estudiantiles, e) expansión lenta y modernización generada endógenamente, y f) los motores del cambio y la innovación producidos internamente.¹⁸ Sólo en los años sesenta y en el contexto

¹⁷ Núñez, I. (1982). *Op. Cit.*

¹⁸ Brunner, J.J. (1992). La Educación Superior en Chile: 1960-1990. Evolución y Políticas. En: *Estado, Mercado y Conocimiento*. Santiago de Chile, Chile. FLACSO Chile.

de la Reforma Universitaria se modificarán algunos de los rasgos antes señalados.

La Reforma Universitaria hace parte de uno de los períodos más “candentes” de la historia de Chile, por ello se ha elaborado en torno a ella un conjunto de mitologías en las más diversas direcciones. Sin embargo, para una comprensión de las características con que nacieron las carreras de Pedagogía Básica Universitarias es necesario identificar con mayor precisión, algunos de los cambios que involucró. Al respecto, Brunner¹⁹ ha descrito seis características que definen la Reforma Universitaria:

- *Carácter endógeno*: se refiere a que si bien la reforma se produjo en un contexto general de cambios, sus orientaciones fundamentales son generadas por las dinámicas y agentes internos. De este modo, la reforma no emana de una política pública, no obstante que los gobiernos de la época las apoyaron ideológica y materialmente con un importante aumento de recursos. Esto explicará también las diferencias entre una institución y otra, en el marco de una autonomía establecida por ley.
- *Expansión de la matrícula*: una de las lecturas de la democratización de la universidad era precisamente la apertura a nuevos contingentes estudiantiles en el marco de un aumento importante del gasto público en educación superior. Entre los años 1965 y 1973 la matrícula total en las universidades aumentó de 41.801 estudiantes a 145.663. Independiente de este crecimiento el área de educación mantuvo un porcentaje importante de la matrícula de alrededor de un 25%.
- *Profesionalización académica*: la universidad pre-reforma no estaba constituida por un cuerpo académico profesional sino por profesionales que ejercían su profesión y que paralelamente hacían clases en las universidades. Pues bien, la reforma universitaria constituyó la profesión académica y, por ende,

¹⁹ Brunner, J.J. (1992). *Op. Cit.*

transformó la fisonomía íntima de estas instituciones al proveerlas de un nuevo actor hasta esa fecha inexistente.

- *Creación de una base profesional para la investigación:* la Reforma Universitaria institucionalizó definitivamente la investigación científica y tecnológica, no obstante que esto ocurrió con importantes diferencias entre disciplinas como entre instituciones.
- *Mayor complejidad de la organización y del gobierno académico:* dado el origen de la reforma como un movimiento de rebeldía frente a una universidad paternalista-tradicional implicó cambios institucionales. De ellos los más importantes fueron el gobierno triestamental (académicos, estudiantes y funcionarios) y la creación de nuevas instituciones como los departamentos (unidades académicas organizadas en torno a una disciplina o un área del conocimiento) y los institutos (unidades académicas formadas por varios departamentos y referidas exclusivamente a la investigación y la formación en postgrado).
- *Politización universitaria:* la politización universitaria ha sido la base de los distintos mitos sobre la reforma y hace parte de un clima de la época. Sin embargo, hay que destacar que esto no implicó un aumento de la influencia del poder central en las universidades sino, por el contrario, fueron estas instituciones las que influyeron en la producción de la sensibilidad de la época.

La Reforma Universitaria, generada en forma endógena, es simultánea con la Reforma Educacional impulsada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Ambos procesos actuarán sinérgicamente sobre las facultades de educación motivando la creación de la carrera de Pedagogía Básica. La Reforma se propuso ampliar la cobertura de la educación, la antigua educación primaria se amplió de seis años a ocho cambiando su nombre de *primaria* a *básica*, al mismo tiempo que adquiere un carácter obligatorio, entre otras medidas.

Inicialmente las carreras de Pedagogía Básica se crean de manera paralela a las normales, satisfaciendo una vieja aspiración del

magisterio en cuanto a modificar el estatus de los docentes de educación primaria, pero asestando un duro golpe a la posición de la educación normal en el sistema educacional chileno. De hecho, este es el comienzo del fin del sistema normal.

Empero, la transformación más radical de la educación superior en Chile ocurrirá a partir del año 1980 con la promulgación de un conjunto de leyes referidas al ámbito educativo. Este marco, si bien con el retorno a la democracia fue reformado, no alcanzó la profundidad necesaria para hablar de un cambio de modelo sino más bien de regularización del mismo.

A continuación revisaremos los procesos de creación y desarrollo de la carrera de Pedagogía Básica en las tres universidades más importantes de país; la Universidad de Chile, la Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción. Con posterioridad retomaremos las transformaciones acontecidas en los años ochenta.

1.2.1. La carrera de Pedagogía Básica en la Universidad de Chile

La Universidad de Chile crea a comienzos de los años sesenta, en el marco de su expansión regional, los llamados Colegios Universitarios Regionales, los que inician sus actividades con carreras cortas entre ellas las de Pedagogía. Aquí el estatus de esta carrera no es todavía propiamente universitario y el título que otorga es de profesor primario, es decir equivalente al de profesor normalista. Era una carrera de dos años con una primera etapa de formación general y una segunda profesional, a la usanza normalista. En el contexto de la Reforma Universitaria, antes descrita, los Colegios Universitarios se transforman en sedes universitarias modificándose el estatus de las carreras que ofrecían. Paralelamente “se había aprobado la creación del Programa de Formación en Enseñanza básica en la Facultad de Filosofía y Educación de Santiago, como una carrera más dentro de la estructura universitaria”.²⁰ El plan de estudios finalmente se aprobó en 1969, “con este plan se formaron las primeras promociones de profesores básicos en la Universidad de Chile, los

²⁰ Cox, C. y Gisling, J. (1990). *Op. Cit.* Pág. 144

cuales se preparaban en tanto en algunas de las sedes provinciales, como en el Instituto Pedagógico de Santiago –creado en 1888, y que formaba profesores de enseñanza secundaria- que era el que entregaba los lineamientos para el resto del país”.²¹

El plan de estudios poseía las siguientes características:

- “Tenían una duración de tres años, luego de los cuales se obtenía un título con mención, es decir especializados en una disciplina. La disciplina de especialización se cursaba en forma paralela a los estudios profesionales”.²²
- No se incluían asignaturas de formación general, éstas se distribuían entre las de disciplina y las de formación profesional. La formación teórica fundamental era la Psicología.
- Contemplaba, además, una práctica profesional de un año tras el egreso, además de un seminario de título, también de un año.

De este modo nos enfrentamos a un plan de estudios eminentemente técnico y disciplinario, en el entendido que la formación general ya estaba adquirida en la enseñanza secundaria.

El golpe de Estado de 1973 trastocó el proceso de transformaciones en que estaba embarcado el sistema universitario en Chile. Las universidades fueron intervenidas y se impuso una política de “limpieza ideológica”. Por tanto hubo un primer momento eminentemente negativo, hasta el año 1980 cuando se promulgan una nueva legislación que cambiará las bases de la educación superior, con lo que se inicia un nuevo período en la formación de docentes en Chile. La Universidad de Chile será la más afectada de todas, se le privará de seguir impartiendo carreras de Educación, para lo cual se creó la Academia Superior de Ciencias de la Educación sin rango universitario. Con el retorno a la democracia ésta academia se transformará en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pero hasta ahora no ha sido reincorporada a su cuna: la Universidad de Chile.

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

1.2.2. La formación de profesores de educación básica en la Universidad Católica de Chile

La Universidad Católica inició la formación de profesores secundarios el año 1942 cuando se creó la Escuela de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Educación. Sin embargo, la carrera de Pedagogía Básica se inauguró sólo a finales de la década de los sesenta en el contexto de la Reforma Universitaria de esa época.²³ Todo esto en el contexto de una escuela única de educación y en un clima de experimentación, clima que se modificó abruptamente a partir de septiembre de 1973.

Los antecedentes de la creación de la Escuela de Pedagogía Básica se encuentran en el patrocinio que esta universidad comenzó a dar a diversas Escuelas Normales con orientación religiosa desde el año 1950. Sin embargo, desde el año 1967, en el marco de la Reforma Universitaria, se experimenta una reestructuración profunda de los estudios. La creación de la carrera de Pedagogía Básica hace parte de esta reestructuración y por tanto, su enfoque y currículo, si bien contienen una visión específica de la carrera, se articula con una visión más general de la formación universitaria.

Las ideas centrales de la Reforma Universitaria en la Universidad Católica pueden resumirse en “la valoración de los principios de compromiso social, investigación científica, participación y pluralismo”.²⁴ Para cumplir con esta idea general se modificó la estructura académica de la universidad creándose departamentos por áreas del conocimiento y así vincular la investigación con la docencia, en tanto que las escuelas agrupaban a departamentos. Por otra parte, un departamento podía servir a distintas carreras. La otra gran reforma fue la flexibilización curricular. Se caracterizaba porque los estudiantes podían autodirigir su formación dentro de ciertas normas generales. Se definieron tres tipos de materias; las obligatorias, las optativas (dentro del área de estudios principal) y las facultativas que debían cursarse fuera de la especialidad. Junto a lo anterior se incorpora el concepto de crédito y de movilidad entre carreras al interior de la universidad.

²³ Sobre la Reforma Universitaria en Chile ver Garretón, M.A. y Martínez, J. (Ed.) (1985) *Biblioteca del movimiento estudiantil*. Santiago de Chile, Chile. Ediciones Sur.

²⁴ Cox, C. y Gisling, J. (1990) *Op. Cit.* Pág. 170

La formación de la carrera de Pedagogía Básica se realizó a partir de la incorporación a la universidad de las Escuelas Normales antes patrocinadas por ella. Éstas se integraron a un sistema único de formación de las distintas pedagogías. Los componentes centrales del currículum se organizaron en torno a ámbitos, que consistían en asignaturas integradas en torno a principios activos, método científico, relación teoría-práctica, integración del saber, uso de tecnología y proceso de codificación y decodificación de la información. Como se señaló, la formación de las distintas pedagogías era unificada, las diferencias se establecían en las metodologías por niveles y en el espacio dedicado a la especialidad, que también debían adquirir los profesores de enseñanza básica. Por último, las disciplinas base de la formación era un conjunto bastante equilibrado de Filosofía, Psicología y Sociología. La práctica, por su parte, duraba un año.

Al igual que en el resto de las universidades, el año 1973 marca un quiebre en el desarrollo académico. Se eliminaron los ámbitos, se rigidizaron las currículas, se terminaron las especializaciones en las pedagogías básicas y se optó por una formación generalista. Esto cambia definitivamente el año 1983 en que la Universidad Católica redefine una estructura académica general en torno a los Ciclos Básicos.

Los Ciclos Básicos son etapas formativas iniciales comunes a varias carreras que pretendían otorgar una formación fundamental en un campo del saber, entendiéndose por este las Ciencias Biológicas, Matemáticas y Física, Humanidades, Ciencias Sociales, etc. Esto supuso que los profesores de enseñanza media primero cursaban la especialidad y después las asignaturas propias de la pedagogía. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la formación en enseñanza básica toda vez que se promueve para ellos una formación generalista, separando definitivamente la formación entre ambos tipos de docentes. Junto a lo anterior se extiende la carrera de tres a cuatro años, en un esfuerzo por mejorar el estatus de los profesores de enseñanza básica en el concierto de la formación universitaria.

1.2.3. La formación de profesores de enseñanza básica en la Universidad de Concepción

La Universidad de Concepción es la institución con más larga trayectoria en la formación de profesores después del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. En efecto, esta actividad se inicia el año 1919 junto con su creación. Además, es esta institución la primera en formar profesores de enseñanza básica a partir de 1940 y a través de un *Curso Normal* dirigido por ella. En tanto institución particular tuvo la tutela de la Universidad de Chile hasta los años cincuenta, momento en que dicho monopolio quedó disuelto. Es sólo a partir de esa fecha que se inicia un proceso de diferenciación en el sistema de estudios y en los currículos, el cual culmina en los años sesenta.

El primer currículo *normal* propio de la Universidad de Concepción data del año 1953. De él se destacan las siguientes características:

“Una duración de dos años, conducentes a la obtención del título de Profesor Normalista sin mención.

“La preparación de los profesores estaba integrada por una formación general en materias pertenecientes exclusivamente al área técnico-artística”²⁵ en un tercio de la currícula.

“Dentro de la formación profesional el tiempo se distribuía de un modo relativamente equivalente entre la formación en teorías de la transmisión y técnicas de la transmisión”.²⁶

“En cuanto a la formación teórica, estaba compuesta por cuatro disciplinas: Filosofía, Psicología, Sociología y Biología”²⁷ de éstas la que tenía más asignación horaria era Psicología.

Por último, las prácticas duraban dos años y acompañaban toda la formación.

²⁵ Cox, C. Gislíng, J. (1990). *Op. Cit.* Pág. 222

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

Es en el contexto de la Reforma Universitaria en el año 1967 que la Escuela de Educación redefine su estructura y currículum. Se aplica un sistema unificado de formación entre distintos tipos de profesores y nuevas orientaciones curriculares que ponen de relieve la relación entre el pedagógico y su contexto social.

La Reforma Universitaria en la Universidad de Concepción, no obstante sus particularidades, hace parte del proceso más general de modernización universitaria, en donde lo fundamental era la profesionalización de la vida universitaria, desarrollando la investigación. En este caso aparecía fuertemente connotada con un vínculo con las necesidades del país interpretadas a la luz de las teorías sociales de la época. Así se crean nuevas estructuras académicas como los institutos orientados exclusivamente a la investigación y un curso básico o propedéutico para todos los estudiantes que ingresaran a la universidad. Este curso pretendía dar una formación básica de un año de duración en un área del conocimiento, como después será el Ciclo Básico de la Universidad Católica de Santiago. Esto significaba que los alumnos postergaban su decisión de elegir una carrera hasta un año después de haber ingresado a la universidad. Al término de los estudios propedéuticos el estudiante podía elegir entre una opción más profesionalizante u otra más académica. En este esquema la Escuela de Educación era una excepción, toda vez que ésta no recibía sus estudiantes directamente del propedéutico sino que estos tenían que estudiar previamente en un área de especialidad. Sólo después de este tránsito realizaban sus estudios en educación.

Adicionalmente se crea la Escuela Única de Educación pero con planes diferenciados para los niveles parvulario, básica y media. Con estos planes del año 1968 se termina con la formación de profesores normalistas y se pasa a otorgar el título de profesor de enseñanza básica.

La carrera de Pedagogía Básica tenía una duración de tres años y otorgaba una especialidad. A excepción de esta diferencia, que restaba algunos cursos a la formación general, se mantuvo el tipo de currícula normalista con fuerte énfasis en la formación técnico-artística. Empero, es necesario destacar que los fundamentos teóricos se reducen a la Psicología y también se reduce la práctica a una terminal

de un semestre. Si bien estas características se mantienen en la universidad hasta 1973, en los últimos dos años aumentó el énfasis socio-político producto del clima de la época. De igual modo, en el período inmediatamente anterior a septiembre de 1973, los estudiantes habían dejado de ingresar por el sistema propedéutico de formación general.

Dado que el año 1973 marca un quiebre, como se mencionó antes, en el cual un primer efecto fue “limpiar” las universidades de profesores y asignaturas “no profesionales” entendiéndose por ello todo lo social, la Universidad de Concepción, como el resto de las instituciones educacionales del país, entró en un proceso de experimentación de distintas currículas.

El primero es del año 1977 definido como de *tecnología educacional*. Se entendió por esto definir con claridad el “producto”, es decir, el tipo de estudiante a formar. Este producto consistía en un profesional “capacitado para programar aprendizajes de variados contenidos de cualquier persona, en cualquier circunstancia, medirlos y optimizarlos”.²⁸ Esto se traducía en cuatro aspectos, a saber: la metodología de investigación; los contenidos (manejarlos), el “cliente” (alumno) y, la circunstancia (contexto de aprendizaje). Se trata con esto de saber administrar el conjunto de recursos que den un rendimiento determinado. Se trata de una visión eminentemente económica de la educación. Con esto se rompe el tradicional ethos de los educadores instalándolos en una óptica de la eficacia cuantitativa. La educación de hacer técnica.

Adicionalmente, se elimina la especialización y se extiende la carrera a cuatro años, en un arreglo inédito entre formación generalista con una visión tecnológica y centrada en los contenidos y sin el ethos cultural ni artístico de la formación normalista.

A comienzo de la década de los ochenta la orientación tecnológica es dejada atrás en el marco de un conjunto de cambios políticos que experimenta la universidad. Se reformulan las carreras de Pedagogía

²⁸ Universidad de Concepción. Área de Educación. Cuenta Anual, 20 de Mayo de 1977.

Media y se cierran las carreras de Pedagogía Básica en la sede central. En el resto de las sedes se enfatizan las técnicas de transmisión, que ocupan la mitad de la currícula.

2. LA LEGISLACIÓN DE 1980, SUS EFECTOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y SUS POSTERIORES MODIFICACIONES

El golpe de Estado de septiembre de 1973 implicó la intervención militar de la totalidad de las universidades del país. Durante un período inicial las nuevas autoridades se preocuparon de desmovilizar y desmontar la dinámica reformista. Sin embargo, no será sino hasta 1980 cuando se redefinen las bases mismas de la educación superior en Chile en el marco de la nueva Constitución y un proyecto de modernizaciones sectoriales. Esta “modernización” es la transformación más radical del sistema de educación superior en toda la historia del país, pues cambia las bases mismas de su configuración y es el marco inexcusable para entender la actual situación de la formación de profesores en Chile.

El diagnóstico que estaba en la base de la “modernización” se fundamentaba en “dos órdenes de consideraciones diversas: por un lado, el rechazo a la Reforma Universitaria de 1967-1973, bajo el supuesto que la politización de la universidad constituía una amenaza para la seguridad interior del Estado; por otro lado, el rechazo al carácter monopólico de una Educación superior organizada en torno a ocho universidades con financiamiento estatal asegurado, que impedía la conformación de un mercado privado y competitivo en el sector. Además, el diagnóstico oficial apuntaba a un supuesto crecimiento “desproporcionado” de ciertas universidades, que habrían alcanzado niveles de “gigantismo” que impedía su buen gobierno”.²⁹ Sobre esta base el régimen militar impulsará una radical transformación que se expresa en una legislación promulgada entre fines de 1980 y fines de 1981.

²⁹ Brunner, J.J. (1992) *Op. Cit.* Págs. 51 y 52

Las nuevas orientaciones se pueden resumir en los siguientes términos:

“Apertura de la educación superior sobre la base de una concepción de la libertad de enseñanza entendida como libertad para crear y mantener establecimientos educacionales”.³⁰

“Diversificación inducida de la educación superior, mediante la consagración de tres niveles institucionales diferenciados según una jerarquía de los certificados educacionales expedidos”.³¹ Esta diferenciación se refiere a las universidades, los institutos profesionales que otorgaban títulos profesionales no universitarios y centros de formación técnica.

“Fomento para la creación de nuevas instituciones privadas de Educación superior mediante un sistema de fácil acceso al mercado institucional”.³²

“Competencia como condición para aumentar la calidad”.³³

Un nuevo sistema de financiamiento que promovía dinámicas competitivas y de captación de recursos en el mercado. La educación pasaba a ser toda ella pagada, inclusive la estatal, a pesar que mantiene aporte fiscal directo el que irá disminuyendo hasta estabilizarse en un tercio en promedio.

Por último las dos grandes universidades estatales la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, son reestructuradas profundamente restándole todas sus sedes de provincia las que se transforman en universidades regionales e inclusive cambiándole nombre a la Universidad Técnica del Estado por el de Universidad de Santiago. Adicionalmente, la Universidad de Chile pierde todas sus carreras de Educación dando origen a una nueva institución estrictamente pedagógica, la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, la que después de sucesivas crisis, se transformó en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

³⁰ *Ibid.* Pág. 52

³¹ *Ibid.* Pág. 53

³² *Ibid.* Pág. 53

³³ *Ibid.* Pág. 54

En el marco de estas transformaciones se procedió a establecer un conjunto de diez carreras exclusivamente universitarias dentro de las que no estaban las de educación. De este modo, la formación de profesores podía realizarla cualquier institución de educación superior que otorgase títulos profesionales sin obligación de grados académicos, que eran de exclusividad de las universidades. A esto se suma el hecho de que se crearon al amparo de la nueva legislación un gran número de instituciones (más de 150, de las cuales a lo menos sesenta eran universidades) en muchas de las cuales comenzaron a impartirse carreras de pedagogía, sin una institución que regulara dicha expansión. Sólo a partir de la reconquista de la democracia el año 1990, las carreras de pedagogía recuperaron su carácter universitario, junto a lo cual se han realizado intentos de ejercer una regulación sobre el sistema. No obstante, una característica fundamental de la situación chilena es la diversidad de programas de formación de profesores, con desigual calidad, con diferentes enfoques en donde difícilmente se puede hacer una caracterización general de los mismos, al punto de que se ha llegado a hablar de carencia de un sistema de educación superior propiamente tal.

En efecto, a partir del escenario antes descrito, hay en los gobiernos democráticos un importante esfuerzo de mejoramiento de la calidad de los docentes y de su formación a partir de dos orientaciones convergentes. La primera proviene de una política tendiente a regular la educación superior en su conjunto, de la cual las carreras de pedagogía forman parte. Y el otro, del hecho de que uno de los cuatro componentes de la Reforma Educacional en Chile es el fortalecimiento de la profesión docente.

La actual política hacia la educación superior se inscribe en el modelo de acreditación. Para esto se han creado los organismos estatales pertinentes (Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado-CONAPP) Éste ha establecido un conjunto de criterios a partir de un trabajo conjunto con especialistas y el Colegio de Profesores. Es sobre la base de estos criterios que la CONAPP acredita a las carreras.

Como aún la ley no ha sido promulgada este proceso es voluntario, sin embargo, poco a poco se van incorporando a él las distintas

instituciones. Por su parte, en el contexto de la Reforma Educacional se ha elaborado el documento *Marco para la Buena Enseñanza*, referente de lo que se entiende como una buena educación y, por ende, orientación fundamental para la formación de profesores. Este documento sirve además de base a las políticas de evaluación docente que el Ministerio de Educación se propone implementar.

La publicación de estos documentos es muy reciente, por tanto, todavía no se aprecian sus efectos en la reformulación de las currículas de las carreras de Pedagogía Básica, salvo en aquellas que han participado en proyectos específicos orientados a su mejoramiento.

Es en este contexto en el que nace el proyecto que a continuación describimos. En un momento de transición entre el fin de un ethos tradicional constituido a partir de las Escuelas Normales sin que haya sido sustituido por uno propiamente universitario. Participan en este tránsito distintas visiones de lo que es un buen profesor, desde una visión misionera, pasando por la universitaria y llegándose hoy a plantear una más perfiladamente profesional, definida a partir de un conjunto de *competencias* orientadas a desempeños específicos. El proyecto de Talagante de la Universidad ARCIS propone un tipo de arreglo específico. Es este arreglo el que aparece innovador en la actual coyuntura.

3. LA UNIVERSIDAD DE ARTE Y CIENCIAS SOCIALES-ARCIS DE CHILE

ARCIS nace en 1982 como un Instituto de Estudios Superiores en el campo de las Comunicaciones, el Arte y las Ciencias Sociales. Su origen remite al deseo y la voluntad de un grupo de importantes intelectuales y artistas de construir un espacio capaz de mantener vivos los valores que dieron origen a los procesos de Reforma Universitaria de los años sesenta. Muchos de ellos habían sido marginados de las universidades tradicionales por razones ideológicas, en tanto que otros, estando en ellas, no encontraban allí el espacio necesario para la libre realización de sus quehaceres. A éstos se fueron agregando paulatinamente otros académicos que

volvían del exilio. En su conjunto, estos académicos, intelectuales y artistas constituyen un patrimonio cultural de público reconocimiento en Chile. En este sentido, ARCIS acoge buena parte del legado cultural e intelectual “progresista” de las universidades chilenas.

La idea de Arte y Ciencias Sociales se explica por razones no sólo históricas: eran las más afectadas por el autoritarismo, también porque se pensaba y se piensa, que en la fragua de estas tradiciones y experiencias, hay un potencial humanizador, crítico y reflexivo vital para enfrentar la contemporaneidad.

La situación jurídica inicial fue a-legal hasta su transformación en universidad en 1990. Esto significaba que sus títulos y grados no tenían validez legal, pero podía seguir existiendo, en atención a la legislación mercantilizadora que se impuso desde comienzos de los años ochenta. Es necesario destacar que a pesar de esta condición, el Instituto ARCIS gozó de la preferencia de una importante cantidad de estudiantes, particularmente algunas carreras como Sociología. Esto se debía al prestigio de sus académicos, así como también a los valores que defendía en el contexto político del régimen militar.

Estos valores y orientaciones dicen relación con el pensamiento crítico, un sentido social de su quehacer, la tolerancia, un mirar el mundo desde una condición de latinoamericanos, la participación, el rechazo a todo tipo de tutelas, sean éstas religiosas o partidistas, la experimentalidad y una preocupación permanente por la contemporaneidad. En este sentido es posible afirmar que esta novel institución logró en brevísimo plazo constituir un ethos, que la caracteriza hasta hoy. Es importante destacar que a pesar del contexto político de sus orígenes se alejó desde sus inicios de un modelo de universidad militante. Esta es una de sus más interesantes “rarezas”; una institución depositaria de las tradiciones críticas, pero capaz de promover la crítica en su propia tradición.

El último día de régimen -militar en la tarde-, por un decreto, es autorizada la legalización de ARCIS como universidad. La transformación de ARCIS en universidad no fue sólo un cambio de nombre. Implicó la profundización y ampliación de sus campos de acción y la incorporación de nuevos académicos. El más relevante

por el lugar que va a ocupar en la universidad es Fernando Castillo Velasco. Arquitecto de profesión, encarna los valores que inspiran a ARCIS, había sido ungido Rector de la Universidad Católica por el movimiento estudiantil de la reforma (1967), además de alcalde de la comuna de La Reina y activo defensor de los Derechos Humanos.

El régimen legal de la universidad es una corporación privada sin fines de lucro. Cultiva exclusivamente tres áreas del conocimiento: el Arte, las Ciencias Sociales y la Educación, esta última de reciente formación. En el Arte cuenta con Bellas Artes, Cine, Arquitectura, Danza, Diseño, Teatro; en Ciencias Sociales y Humanidades con Sociología, Filosofía, Ciencias Políticas, Psicología, Trabajo Social, Historia, Periodismo y Comunicación Social, Derecho; y en Educación con Educación Parvularia, Pedagogía en Inglés y Educación General Básica. Se destaca también por sus programas de postgrado en las áreas antes descritas y una importante política editorial para los parámetros chilenos. Por último ARCIS tiene su sede central en Santiago, pero además cuenta con sedes en siete ciudades del país en las que se imparten indistintamente estas disciplinas y carreras.

Tanto las carreras como los diplomados y postgrados están fundados en concepciones interdisciplinarias y transdisciplinarias. Piensan el estudiante como sujeto de su propia formación, de allí los permanentes esfuerzos por conjugar los métodos más tradicionales de enseñanza universitaria con otros de carácter experimental. En este sentido ha sido fundamental el modelo formativo del arte aplicado al resto de las disciplinas, bajo la forma de talleres tutoriales en los que la biografía del estudiante juega un papel decisivo en su proceso formativo.

4. EL PROYECTO DE PEDAGOGÍA GENERAL BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD ARCIS EN TALAGANTE

4.1. Origen

El proyecto Talagante es resultado de la convergencia entre dos procesos, uno externo y otro interno a la universidad. Por una parte un aumento de la demanda por formar profesores en una localidad intermedia entre grandes ciudades, y por otra, la maduración de

ciertas ideas pedagógicas al interior de la universidad. En efecto, uno de los componentes de la Reforma Educacional es la creación de la jornada escolar completa. Si a esto agregamos un ostensible mejoramiento de las condiciones económicas y laborales de los profesores en los últimos años, tenemos como resultado un incremento de la demanda por dicha formación. Esto se hizo sentir con particular fuerza en localidades desamparadas de oferta formativa de nivel superior como es el caso de Talagante y sus alrededores, lo que llevó a iniciar este programa en el año 1999.

En relación a la maduración de ciertas ideas pedagógicas es necesario señalar que la Universidad ARCIS no ofrecía la carrera de Pedagogía Básica, como tampoco había una Facultad de Educación. Sí tenía un largo trabajo reflexivo y experimental en la formación universitaria en el campo del Arte, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Es desde allí donde se nutre el programa de Pedagogía Básica de Talagante.

4.2. El ethos universitario

Una de las razones por las que la universidad no había decidido ingresar al mundo de las pedagogías era por la compleja y débil vinculación de éstas con las tradiciones universitarias, en particular de las pedagogías de Enseñanza básica, en una época en que la universidad se proponía precisamente recuperar dichas tradiciones afectadas, en un primer momento, por la intervención militar y en un segundo por su creciente mercantilización. En otras palabras lo que se le imputaba a la educación era no ser una tradición académicamente “densa” equivalente a la Historia, la Filosofía, la Sociología, las Bellas Artes, inclusive el Cine, de tan reciente aparición.

Las Escuelas de Educación, en lo que tenían de educación, se mostraban pobres y poco aportadoras a la constitución de un ethos universitario, por tanto eran vistas como “vulgarizadoras” de otros saberes. Esta discusión marcó el inicio del proyecto. Se le exigió de parte de la universidad situarse dentro de un escenario universitario y, por tanto, alejarse de toda tentación escolarizante. Se agrega a esta exigencia la experiencia formativa de la propia universidad, fuertemente influenciada por la formación de artistas.

Con estos antecedentes el proyecto parte estableciendo un conjunto de criterios orientados a la producción de un ethos universitario para el programa (de carácter intelectual, esteticista, reflexivo, crítico y contemporáneo tal cual son los propósitos académicos de la Universidad ARCIS) antes de establecer un listado de competencias terminales que debían acreditar los egresados. Este es el punto de partida clave, toda vez que establece el horizonte académico desde el cual debía formularse el programa.

La pregunta inicial fue entonces por las estrategias académicas para satisfacer esta demanda. Son éstas -y sus resultados- las que más destacan en la formación de profesores en Talagante, otorgándole a ella una identidad. Es a partir de esta condición de tradición universitaria crítica que, en un segundo momento, se establecieron los perfiles de egreso y la operacionalización de los resultados esperados. A continuación presentamos las más importantes de estas estrategias:

Los estudiantes como autores: Un punto de partida es el reconocimiento de la autoría como valor. Este criterio proviene de la enseñanza del arte en donde sin obra no hay aprendizaje.

Si bien ésta será una impronta que cruza el conjunto del currículum, tiene momentos de mayor concreción. En este sentido el primer año está marcado por una de las experiencias más significativas del programa. Se trata de que cada uno de ellos escriba un libro. En efecto, los estudiantes escriben, diseñan, diagraman, producen y editan un libro. Hasta el momento se han publicado más de cuatrocientos. Es una actividad en la que están todos involucrados en distintas funciones. Anualmente hay un período de presentación en el marco de otras actividades del programa. Adicionalmente se alimenta este proceso con la visita de poetas que van a comentar su obras con los estudiantes.

No obstante ser esta actividad de una gran intensidad y de gran visibilidad, la gran mayoría de los estudiantes termina escribiendo su texto satisfactoriamente. Esto los deja preparados para que en adelante la “producción” no les sea ajena. Así serán exigidos en otros momentos durante sus estudios.

Los académicos: son activos participantes en los campos en los que trabajan, poseen un discurso propio que se traduce en obra. Si bien esta exigencia no aparece establecida en ningún reglamento, hace parte de la cultura académica del programa. De este modo los estudiantes reconocen en ellos una autoría como fundamento de su autoridad. Tienen tres proveniencias principales; los profesores artistas, los profesores intelectuales humanistas y los educadores propiamente tales. Es política del programa mantener esta triple fuente en el entendido que arrastran consigo tradiciones, experiencias y prácticas específicas. Lo importante es su vigencia, el hecho que cultiven el saber que enseñan y se expongan junto con sus estudiantes. Estas características del cuerpo docente se constituyen, de suyo, en un gesto universitario ajeno a la tendencia escolarizadora de muchas Escuelas Pedagógicas. Esta condición de los profesores permite hacerla exigible a los estudiantes, ellos también deben ser autores.

Concepción no representacional del saber: una de las críticas a la formación tradicional de las Escuelas de Pedagogía es su apego a una lectura representacional del conocimiento y por tanto el otorgamiento de valor de verdad a la realidad, en particular a la "realidad" escolar. Si a esto se agrega que la realidad es invocada permanentemente como fundamento de autoridad, se debilita el ejercicio reflexivo y crítico. Por esta razón el programa enfatiza transversalmente una epistemología no representacional y, por ende, potencia el ejercicio interpretativo, enfatizando que la propia experiencia es interpretación. La traducción de este criterio en la formación es la prevalescencia de una práctica académica sospechosa de los juicios de realidad, de "ir a la realidad", para sustituirla por las prácticas de lectura y de producción de discurso.

Se trata de generar una distancia frente al objeto estudiado, base de la condición reflexiva.

Este criterio académico-epistemológico converge con una lectura de ciertas transformaciones culturales que experimentan los jóvenes: La cultura posracional. Ésta se refiere al desuso del discurso sometido a las reglas argumentativas propias de la cultura letrada y su reemplazo por uno más expresivo, menos estructurado, cuyo epítome

es el videoclip. Se trata, en este sentido, de reconocer la naturaleza discursiva de estas expresiones y trabajar con ellas con una mirada crítica. Todo esto se verá reflejado metodológicamente en los trabajos de profesores y estudiantes.

La expresión curricular más nítida se puede reconocer en los tres primeros talleres: *el Taller de la Expresión del Yo*, *el Taller de la Observación* y *el Taller de las Preguntas* y en el trabajo en torno a la interpretación de la contemporaneidad que realiza en las asignaturas Modernidad y Educación, Transformaciones Contemporáneas y Educación, Antropología Cultural y Cultura y Sociedad. En el primer taller, los estudiantes producen un discurso audiovisual autobiográfico a través de un estudio sistemático de los signos, el gesto (choque, presión, etc.) y la distribución (densidad, dirección), que termina con una obra individual y defendida públicamente. Ésta se realiza con los mínimos requerimientos técnicos y se proyecta en distintos contextos. A través del manejo del material autobiográfico recopilado, se reconoce toda biografía como narración, pero además incursionan en una experiencia creativa de arte contemporáneo, enfrentada a la disolución de los géneros y a un manejo conceptual de la misma. Los siguientes talleres son *el Taller de la Observación* y *el Taller de las Preguntas*. La distinción básica es que mirar no es ver y lo que se ve no es más que una lectura. Por tanto, si el objeto es la educación, no se trata de -lisa y llanamente- observar clases o instituciones escolares, e inclusive la comunidad escolar sino de aventurar un ejercicio interpretativo. El canon bibliográfico de estos talleres y asignaturas está referido a autores que representen tradiciones de lecturas, por ejemplo Heidegger.

Respetar la morfología de una formación: se refiere a hacerse cargo de la naturaleza de los procesos formativos universitarios y del hecho de que toda formación, en este nivel, es el tránsito de una lengua escolarizada a una universitaria. Esto se vivencia como etapas: *La Etapa de la Locuacidad Inicial*, *la Etapa de la Mudez Ante el Abismo*, *la Etapa del Hablar Ventrílocuo* y, por último, *la Etapa de la Apropiación y Naturalización de la Segunda Lengua Universitaria*. Esto se respeta y se enfatiza en cada una de las etapas formativas.

El canon y el trabajo con fuentes: el programa parte de la base que el saber se ordena a partir de tradiciones intelectuales. Un estudiante universitario formado es aquel que junto con desarrollar ciertas competencias debe reconocer y reconocerse en ciertas referencias estructurantes de un campo del saber o de un cruce de éstos. Estos corpus (en movimiento, en disolución y reconstitución permanente, claro está) son objeto de discernimiento permanente y su explicitación hace parte de un ejercicio universitario. Cada asignatura debe reconocerlo. El canon no son exclusivamente libros, son textos en un sentido amplio. Pero la exigencia es que se reconocen en tanto fuente y por ello no son sustituibles por operaciones de escolarización. Anualmente se revisa el canon y se programa el trabajo en torno a él. Lo importante, en este caso, es el trabajo con fuentes.

El trabajo en torno al síndrome de Frankenstein: Este punto está referido al uso de la metáfora de Frankenstein para cuestionar un currículo excesivamente dirigista. Este monstruo, creado por Mary Shelley, es una extraordinaria metáfora de los diseñadores de currículum universitario. Se trata de hacer profesionales a la medida de la imaginación, y generalmente proyectando aquello que los diseñadores de currículo quisieron para sí. Lo maravilloso de la obra de Shelley es que muestra los efectos de esta moderna tentación. El monstruo le hace la petición más impensada por el doctor: le pide una mujer. Le solicita satisfacer la emoción que lo transformaría en humano; también aspira a la subjetividad humana. Ante la negación, cae sobre el doctor la más terrible amenaza, que se cumple la noche misma que precedía a la consumación de su amor. Con los estudiantes pasaría algo parecido: los currículos son el proyecto del monstruo que, sin embargo, termina rebelándose contra toda premonición curricular, bajo la forma de desear, buscar y realizar un itinerario intelectual muchas veces insospechado por los diseñadores de currículos. Por ello el programa ha adoptado una política en torno a mínimos exigibles y máximos elegibles traduciendo al campo educativo uno de los planteamientos éticos de Adela Cortina.³⁴ De este modo hay un reconocimiento al espacio de autoconstrucción de los propios estudiantes en un currículo, que por sus condiciones de contexto no ofrece oportunidad de asignaturas electivas.

³⁴ Cortina, A. (2001). *Ética Mínima*. Madrid. Ed. Tecnos

El arte como experiencia formativa permanente: El programa trabaja con una idea contemporánea de arte, que ha dejado atrás el ejercicio puramente mimético y representacional. El arte así entendido ofrece no sólo posibilidades expresivas sino también críticas y reflexivas. Así entonces el programa postula que en un ejercicio de producción de arte de estas características se radican importantes potencialidades formativas. A lo dicho se agrega el valor metodológico del arte en tanto proceso de producción y como metodología de la enseñanza propiamente tal. En tanto producción porque se reconoce un ejercicio productivo completo, desde la idea inicial hasta la facturación, en tanto metodología de la enseñanza porque ésta se estructura en torno al taller.

En este sentido se reconoce la influencia de la metodología proyectual de la Bauhaus, escuela que sistematizó el ejercicio artístico y proyectual. En esta orientación se inscriben no sólo asignaturas vinculadas al mundo del arte, sino que ejerce una influencia transversal en el currículo. Del mismo modo las asignaturas propiamente artísticas no buscan sólo el desarrollo de expresividad o de ofrecer una formación cultural en un sentido lato, sino de instalar un modo de hacer, un modo de producción que articula expresión, reflexión y crítica. Como se verá, en el currículo son variadas las asignaturas de esta área: *Apreciación Artística, Teatro I y Teatro II*, las asignaturas de lenguaje en las que los estudiantes producen un libro, los ya mencionados talleres en los que trabajan con producciones plásticas o audiovisuales, las asignaturas de didáctica del arte y de la educación física en la que producen esquemas rítmico-motrices, etc.

Reiteramos que no se trata de un trabajo en torno a una estética tradicional descriptiva, sino a una suerte de operación discursiva reflexiva y crítica. Hay en ella sensibilidad, oficio, disciplina. El programa opta por la tríada plástica, literatura y teatro, en el entendido de que el arte contemporáneo opera con la disolución de los géneros y logra conectar con la sensibilidad de una época difícil de capturar por medio de la razón.

Hasta aquí los criterios generales referidos a la producción de un ethos. Éste es presentado como la filosofía del programa, crear las

condiciones de producción de un espacio que rompe con el ethos tradicional de los maestros de educación básica latamente descrito en páginas anteriores y con una azarosa inserción de éstos en el mundo universitario.

4.3. Ficha técnica

Nombre de la Carrera / Programa:	Pedagogía General Básica
Grado al que conduce:	Licenciado en Educación
Título al que conduce:	Profesor de Educación General Básica
Menciones:	Sin menciones
Salidas intermedias:	Sin salidas intermedias
Jornada:	Vespertina (2 a 3 días a la semana, de 19 hrs. a 22 hrs.) y sábado de 8.30 hrs. a 18:30 hrs.
Vacantes:	100 vacantes
Duración de la carrera:	8 semestres, más tesis y práctica terminal
Localización:	Talagante, Región Metropolitana
Número total de estudiantes actualmente:	350

4.4. Descripción y objetivos generales del programa

La carrera de Pedagogía Básica, bajo la modalidad PTD (Programa Temporal Descentralizado) es una modalidad de un programa que se desarrolla al interior de una localidad, en una escuela municipal. De este modo se logra un espacio privilegiado para la experimentación, la investigación y una formación de docentes ligada al contexto escolar, pero en donde el desafío es que no se mimetice con dicho contexto, renunciando o perdiendo su condición universitaria.

Se privilegia un acuerdo con la Municipalidad de Talagante con el objetivo de que la instalación de este programa tenga un efecto ampliado en la comunidad. Así, el programa forma profesores al interior de una comunidad educativa específica y a la vez se transforma en factor de desarrollo comunitario y de apoyo al trabajo de organismos educativos, culturales y sociales de la comunidad. Este último aspecto no satisfactoriamente logrado.

Los aranceles de estos programas corresponden aproximadamente a la mitad de cualquier arancel universitario. Si a esto se suman los ahorros en traslado, alimentación y eventuales alojamientos, este

programa es una real oportunidad de estudios a nivel superior, para sectores sociales medios y medio bajos, en el contexto particular chileno.

Los alumnos que ingresan al programa son, en su mayoría, jóvenes que al egresar de la enseñanza media se incorporan rápidamente al mundo laboral en forma precaria, puesto que contribuyen a la supervivencia económica de su grupo familiar cuando no son padres-madres precoces.

Esta condición de “fragilidad” social los motiva, al cabo de algunos años, a buscar alternativas para ingresar a la educación superior, no obstante, con el paso del tiempo se ha constatado el incremento del ingreso del joven adolescente recién egresado de la enseñanza media.

El propósito del programa se formula en términos de formar profesores de Educación General Básica que posean un acercamiento comprensivo y reflexivo a la experiencia educativa sobre la base de una interpretación actualizada y problematizada de la sociedad contemporánea. Esto implica instalar a la educación en una escena propiamente universitaria que la aleje de una perspectiva puramente técnica o procedimental. De este modo, el egresado debe poseer convicciones razonadas de su quehacer educativo y una actitud abierta a la revisión de las mismas.

Así mismo, el programa se plantea formar profesores de Educación General Básica que manejen satisfactoriamente el *qué* y el *cómo* enseñar como también posean las competencias de gestión escolar para resolver adecuadamente los desafíos de la organización escolar en sus distintos niveles.

Para el logro de estos objetivos establece unas estrategias que se fundan en los acumulados de la universidad y sus académicos que combinan, interdisciplinariamente el Arte, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Se trata no sólo de incorporar los saberes disciplinares sino de algunas de las principales prácticas propias del cultivo de estas disciplinas.

4.5. Plan de estudios

Visto longitudinalmente, el currículo se estructura a partir del modelo formativo de las disciplinas proyectivas o proyectuales (arquitectura y diseño principalmente)³⁵ que se caracterizan por un taller central ya, parcialmente, descrito. A él convergen un conjunto de saberes hasta el quinto semestre, después del cual se bifurca en un haz de didácticas específicas dado el carácter no especializado del currículum. El primer taller trabaja en torno a la identidad de los estudiantes, el *Taller del Yo*; el segundo está referido a la distinción entre mirar y ver, *Taller de la Observación*; el tercero se preocupa de los diferentes modos y significado del preguntar, *Taller de las Preguntas*; el cuarto atiende el tema de las estrategias, *Taller de las Estrategias* y, por último el quinto trabaja en torno a la intervención. Estos talleres por definición son interdisciplinarios y los trabajos que resultan de ellos se exhiben públicamente.

Desde un punto de vista vertical o de las etapas formativas, hay tres ciclos: uno primero *Ciclo del Asombro* (año y medio), un segundo *Ciclo de la Lengua Educativa* (dos años y medio) y un tercero, que es el *Ciclo de las Certificaciones*.

El primer ciclo llamado Del Asombro trabaja tres ámbitos, el primero en torno al taller central ya descrito, un segundo al trabajo en torno a la lengua en donde los estudiantes producen un libro, y el tercero referido al desarrollo de las capacidades interpretativas con el objeto de desarrollar no sólo habilidades intelectuales sino también de que los estudiantes elaboren, documentadamente, una lectura de la relación educación-sociedad. Este último ámbito se trabaja en un doble movimiento que va desde la modernidad, sus límites y su crítica, y su compleja realización en América Latina y el lugar de la educación como medio de realización de tal proyecto. Y, en un segundo movimiento, desde una lectura más antropológica, de cultura local y su relación con los problemas y desafíos de la educación.

³⁵ Sobre el tema ver Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid, España. Paidós, Temas de Educación.

A estos cursos se suman dos de carácter más instrumental de Matemáticas y expresión oral. Con ello se busca que los alumnos se “armen” de un conjunto de criterios y desarrollen habilidades en un claro énfasis universitario y no escolarizado.

El segundo ciclo De la Lengua Educativa se estructura a partir de tres paquetes curriculares: uno, primero, consistente en tres cursos de Psicología a partir de un estudio de las escuelas de pensamiento y no sólo un acercamiento instrumental a la disciplina; un segundo consistente en el abordaje de los grandes temas de la educación desde un punto de vista del ejercicio profesional, gestión educacional, currículum, evaluación y metodología. En tanto que el tercer paquete está constituido por el conjunto de las didácticas específicas de acuerdo al currículum de la enseñanza básica en Chile.

El tratamiento de las didácticas se realiza con un enfoque que pone de relieve el contenido y la naturaleza del saber que se desea enseñar, para después abordar el problema de la *transposición didáctica*. Se enfatiza que los estudiantes deben manejar los contenidos y estos son estudiados tal como se procede en el *saber sabio*, de acuerdo a la expresión de Chevalar. Para ello se cuenta con académicos investigadores en sus respectivas disciplinas y no sólo con enseñantes.

Se puede observar que la formación en el arte continúa más allá del primer ciclo a través de cursos de apreciación Artística y de Teatro. Es necesario señalar que los enfoques de estos cursos corresponden a los propios de esas disciplinas y no a una adecuación de ellas con fines pedagógicos. De lo que se trata es de reconocer en la formación artística contemporánea un valor no sólo estético, sino además disciplinante, crítico, reflexivo y cognitivo. En Teatro no sólo hay ejercicios, sino una apropiación de la tradición y un acercamiento a los clásicos.

Por último, cabe destacar en esta descripción la estructura de tres períodos académicos al año y no dos como es tradicional en Chile. Con esto se propone dar continuidad a los procesos formativos y usar los meses de verano para efectos de una rica experiencia cultural con visitas a museos, teatro, realización de encuentros de poesía, etc.

El tercer ciclo corresponde al proceso de titulación consistente en la elaboración de una tesis y una práctica culminatoria. Para la elaboración de la tesis, los estudiantes son preparados al interior de las asignaturas toda vez que realizan pequeñas investigaciones y en un curso específico de investigación educacional ubicado en el último semestre.

La mención a la práctica merece una atención específica. Una orientación importante en los actuales modelos formativos es una mayor cercanía con las prácticas promoviéndose éstas desde los inicios de la formación.³⁶ El caso del programa que presentamos ha sido motivo de ardua discusión. En primer lugar, porque los estudiantes, en su mayoría, trabajan en unidades educativas y los que no lo hacen rápidamente se incorporan a ellas. En segundo lugar, porque todos los estudiantes tienen el conocimiento del mundo escolar de a lo menos doce años. Luego, lo que se busca con la *práctica* no es un conocimiento de la “realidad” sino en primer lugar una desnaturalización de la misma, en condiciones donde la cultura docente escolar opera, permanentemente, procesos de naturalización.

De este modo, el programa optó por tres tipos de prácticas diferenciadas. El primer tipo corresponde a las realizadas en el marco de los talleres, en donde el mundo escolar es un objeto de estudio. El segundo tipo son las prácticas realizadas al interior de las didácticas, en donde el foco es el trabajo en aula, pero de manera muy especificada. Por último son las prácticas de la etapa culminatoria del tercer ciclo, que consiste en una inserción plena en un centro educativo. En esta última se trabaja en torno a tres dimensiones, la primera referida a la planificación del trabajo escolar, la segunda a la gestión escolar o educativa y la tercera al trabajo de aula propiamente tal.

³⁶ Ver UNESCO (2002). *Formación Docente: un Aporte a la Discusión. La experiencia de Algunos Países*. Santiago de Chile, Chile. UNESCO/OREALC

MALLA CURRICULAR CARRERA DE PEDAGOGÍA BÁSICA PTD TALAGANTE COHORTE 2004/1

I CICLO			II CICLO								III CICLO
											TITULACIÓN
I SEMESTRE	II SEMESTRE	MÓDULO VERANO	III SEMESTRE	IV SEMESTRE	MÓDULO VERANO	V SEMESTRE	VI SEMESTRE	MÓDULO VERANO	VII SEMESTRE	VIII SEMESTRE	
TALLER I De evolución personal	TALLER II De la observación	TALLER III De las preguntas	TALLER IV De las estrategias	TALLER V De la Intervención	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN II	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN III	INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL	TRABAJO DE TITULACIÓN
LENGUAJE	LENGUAJE II	LENGUAJE III	CURRÍCULO I	CURRÍCULO II		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA I	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA II		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA III		
LÓGICA MATEMÁTICA	TEORÍAS PSICOLÓGICAS I		TEORÍAS PSICOLÓGICAS II	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL I	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL II	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA I	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA II		
EXPRESIÓN ORAL VERBAL	MODERNIDAD Y EDUCACIÓN	TRANSFORMACIONES CONTEMPORÁNEAS Y EDUCACIÓN	BIOLOGÍA HUMANA		GESTIÓN EDUCACIONAL I	GESTIÓN EDUCACIONAL II	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO AMBIENTE NATURAL I		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO AMBIENTE NATURAL I		PRÁCTICA PROFESIONAL
ANTROPOLOGÍA CULTURAL	CULTURA Y SOCIEDAD			EVALUACIÓN EDUCACIONAL I	EVALUACIÓN EDUCACIONAL II						
			TEATRO I	TEATRO II		APRECIACIÓN ARTÍSTICA	DIDÁCTICA DEL ARTE				

5. CONSIDERACIONES FINALES

¿Qué se puede decir de una experiencia inconclusa, una experiencia que está en camino? El año 2004 egresaron los primeros estudiantes. Las evaluaciones realizadas por tanto están referidas al logro de propósitos específicos y sólo a la primera cohorte. Claramente este programa logra constituir un espacio universitario con un ethos crítico y reflexivo y con estudiantes inmersos en una dinámica productiva en donde aparecen sincréticamente el arte y las humanidades. Los primeros egresados manifiestan esta marca, así lo reconocen la totalidad de los informes elaborados por los directores de centros educacionales en los que han realizado sus prácticas finales. Este modelo formativo, sin embargo, es resultado de una historia muy particular, el de la comunidad académica de la Universidad ARCIS de Chile, por ende más que responder a un modelo es resultado de una experiencia que recién comienza a sistematizarse.

No obstante lo precario que es aventurar resultados, como se ha dicho antes, caben sin embargo algunas consideraciones sobre los que aparecen más visibles, como asimismo sobre sus carencias y debilidades.

El ethos histórico de los profesores de enseñanza básica los ha caracterizado más bien como misioneros que como profesionales universitarios. El programa de Talagante, sin desconocer la responsabilidad social de los educadores, los ha pensado como creadores e intelectuales. Inclusive distanciándose de un enfoque puramente profesional. Esto ha creado una atmósfera muy estimulante sobre la cual hay una permanente atención de su cuerpo académico. Es esta atmósfera, cuyos efectos en la autoestima y en los rendimientos académicos son fácilmente observables, este es su primer logro. Es un factor que potencia la autonomía de los estudiantes y la configuración de trayectorias profesionales que no ven en la obtención de un título o grado su única meta.

A pesar de que los estudiantes que ingresan al programa no corresponden al grupo de egresados en enseñanza media con altos puntajes en las pruebas de admisión al sistema universitario tradicional, el programa les aporta un “fondo formativo”. Una base

que resulta del trabajo con las humanidades y el arte reconocible en sus referencias, en las claves de entrada a los distintos problemas y en el tipo de lectura de su propia experiencia. En este sentido el programa muestra un segundo logro al crear las condiciones de “despegue”, fundamental a la hora de su inserción posterior en un proceso de formación continua.

Un tercer acierto es la lectura que el programa hace de las humanidades, ciencias sociales y el arte no sólo como saberes sino como prácticas, y por tanto la formación en dichos campos supone la inserción y apropiación de las mismas. De este modo la vieja pregunta por la integración entre teoría y práctica queda subsumida en este enfoque.

El trabajo de las didácticas desde los saberes es una opción que a la luz de la historia de la formación de maestros no es nueva. Es un modelo que hasta hoy prevalece en la formación de profesores secundarios. En el caso que presentamos este enfoque aparece debilitado por la diversidad de saberes a los que se enfrentan los profesores de enseñanza básica. A pesar de ello el programa optó por dicho enfoque en el entendido que tras el egreso los estudiantes tendrán que acceder a una especialización. Lo importante aquí ha sido dejar instalada una perspectiva, en el entendido que los saberes no son sólo contenidos sino también procedimientos y actitudes. Esto se ha evaluado positivamente toda vez que se orienta en la misma dirección que promueve la actual reforma educacional en Chile.

Como se ha dicho, una de las singularidades del programa es el grupo de profesores que logra convocar. En efecto, el currículum se ve permanentemente tensionado por el enfoque general del programa: los profesores deben enseñar lo que saben hacer. De este modo los programas de estudio van resultando de una negociación entre los objetivos del currículum y la actividad productiva en la que están embarcados los profesores. Aquí hay un permanente riesgo de pérdida de coherencia específica que se compensa con una clara ganancia en cuanto a actualidad y vitalidad de la docencia.

Una interrogante es, en qué medida un programa de estas características se inscribe en las tendencias de la nueva pedagogía,

más allá de los difusos contornos de esta formulación. Si a lo menos podemos referirnos a ella como la superación del paradigma clásico racionalista, frontal, o como quiera llamárselo, este programa no hace de esta formulación una ideología; la ideología de la nueva pedagogía. Esto se explica, probablemente, por el hecho de que un importante porcentaje de sus profesores posee el oficio propio del cultivo de sus quehaceres y no son teóricos de la educación. Tienen una reflexión sobre la educación, pero a partir de su oficio, por ejemplo el de escritor o de biólogo. Entonces lo que se observa es una instalación de hecho en un ejercicio formativo ajeno a la pedagogía puramente racionalista o frontal. Aquí entonces surge la pregunta por el valor de una estrategia menos discursiva y más experiencial de la innovación pedagógica, a condición de que dicha experiencia logre visos de autenticidad, en el sentido de no ser sólo simulacros escolarizados de oficios cultivados al interior de distintos campos del saber.

En estos pocos años de existencia este programa ha tenido que enfrentar diversos tipos de problemas, algunos de los cuales no están superados en tanto que otros son objeto de permanente revisión en el entendido que son propios de su naturaleza.

El primero de ellos tiene que ver con su legitimidad. En efecto, la precariedad inicial y su asociación con programas de dudosa reputación académica que se ofrecían en lugares apartados de los centros universitarios ha sido el principal obstáculo. Si bien esta percepción ha cambiado el desafío principal es someterse voluntariamente a un proceso de acreditación. Ese es el desafío estratégico principal para los próximos dos años y exige de un proceso de formalización y de afianzamiento en el que ahora se trabaja.

El problema curricular más importante que el programa ha debido enfrentar es dar coherencia y ensamblar la formación humanista y artística correspondiente al primer ciclo, en particular, con el área propiamente pedagógica. Los estudiantes reconocen un quiebre no bien resuelto. A la solución de este hiato fue dedicado un intenso trabajo en los últimos meses del año recién pasado, sus resultados sólo podrán apreciarse en las evaluaciones del curso 2004.

El programa adolece de un riguroso sistema de seguimiento y evaluación. Ante la incapacidad del propio programa de realizarlo, principalmente por falta de competencias profesionales al respecto, se optó, en acuerdo con las autoridades de la universidad por externalizar esta actividad. En efecto, a partir del segundo semestre del año 2004, se contratarán consultores externos que realicen esta labor. Con ello se pretende, además, agregar una mirada crítica, que pueda visualizar las insuficiencias que el propio equipo académico no logra ver.

Finalmente, es necesario referirse al tema tecnológico, en particular el uso de TICs, ausente en esta presentación. A este respecto el programa adoptó una estrategia: no hacer de las TICs un tema propio de una asignatura o un área específica sino incorporarlas transversalmente y naturalmente al currículum. Para ello, y ante la carencia de computadores de parte de los estudiantes y del programa mismo, se diseñó un proyecto. Este consiste en realizar un convenio con cyber cafés cercanos a los lugares donde viven los estudiantes. Cada estudiante propone el cyber donde desea trabajar y el programa cancela las horas de uso a través de un sistema de prepago. De este modo la inmensa mayoría de los estudiantes tienen acceso a la red en o cerca de sus domicilios. El resto corresponde al trabajo que se realiza al interior de cada asignatura. La alfabetización se produce de hecho con las visitas a los cyber ya que su uso es libre y no exclusivamente con objeto de trabajos académicos.

En este tema el programa se ha puesto una meta para finales del año 2005; la digitalización de a lo menos el 50% del programa, no con el objetivo de transformarlo en un programa a distancia, sino de proveer a los estudiantes de un material de apoyo del que hoy carecen.

REFERENCIAS

Aguirre Cerda, P. (1940) *Segundo Mensaje a la Nación*. Citado en Formación del Profesor Primario. Santiago de Chile, Chile. Imprenta R. Quevedo.

Cortina, A. (2001). *Ética Mínima*. Madrid. Ed. Tecnos.

Cox, C. y Gysling, J. (1990) *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile, Chile. CIDE.

Brunner, J. J. (1992). *La Educación Superior en Chile: 1960-1990. Evolución y Políticas*. En: Estado, Mercado y Conocimiento. Santiago de Chile, Chile. FLACSO Chile.

Encina, F. A. (1913). *Nuestra Inferioridad Económica*. Santiago de Chile, Chile.

Garretón, M. A y Martínez, J. (ed.) (1986). *Biblioteca del Movimiento Estudiantil*. Santiago de Chile, Chile. Ediciones Sur.

Góngora, M. (1986). *Ensayo Histórico Sobre la Noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Universitaria.

Labarca, Amanda (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Universitaria.

Núñez, I. (1982). *Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973*. Santiago de Chile, Chile. Documento PIIIE.

Núñez, I. (2003). *El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente*. En: Cox, C. (ed.) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Universitaria.

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid, España. Paidós, Temas de Educación.

Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile, Chile. Ed. Universitaria.

Ramos, J. (1989). *Desencuentros de la Modernidad en América Latina: Literatura y Política en el SXIX*. México. F.C.E.

UNESCO/ORELAC (2002). *Formación Docente: Un Aporte a la Discusión. La Experiencia de Algunos Países*. Santiago de Chile, Chile. UNESCO/OREALC.

La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional

COLOMBIA

**Un aporte a la práctica de formación
de los maestros en Colombia**

María del Pilar Unda Bernal

Colaboradores

Elizabeth León Cháves
Luis Ignacio Rojas García

María del Pilar Unda Bernal, profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Psicóloga, con maestría en Investigación Educativa y Análisis Curricular, actualmente adelanta el doctorado sobre Cultura y Educación en América Latina, en la Universidad ARCIS de Chile. Profesora del Programa de Maestría en Educación y del Programa de Formación Preescolar en la Universidad Pedagógica, desde donde ha coordinado la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED-CEE) y ha participado en el trabajo de Redes Pedagógicas en Colombia y en la propuesta de Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde la Escuela. Ha coordinado y actualmente hace parte del equipo de coordinación de la Expedición Pedagógica que se adelanta actualmente en Colombia. Tiene numerosas publicaciones en educación y pedagogía.

Elizabeth León Chaves, es licenciada en Psicología y Pedagogía y especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad, Coordinadora de la red de instituciones formadoras de formadores de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante su desempeño profesional ha dedicado especial interés al acompañamiento de procesos de formación e investigación relacionados con el desarrollo personal de los estudiantes, sistema educativo y constitución de redes para la formación permanente de maestros. Desde hace tres años investiga sobre la formación inicial docente y su articulación o continuidad con la educación universitaria.

Luis Ignacio Rojas García, es especialista en Comunicación y Educación, es docente de historia de la Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, ha desarrollado investigaciones sobre formación de docentes, hace parte del equipo coordinador de la Red Kípus- Colombia, es consultor de la IESALC-UNESCO apoyando investigaciones en el ámbito educativo, también apoya diagnósticos en formación docente para la Asociación de Universidades de Colombia ASCUN, ha escrito varios artículos para revistas especialistas en educación y tiene publicadas sus investigaciones en la Universidad Pedagógica Nacional, IESALC-UNESCO y ASCUN.

1. EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN EN COLOMBIA

1.1. Aproximación histórica

Dos siglos atrás, durante la época de la Colonia, se empieza a consolidar la vida social de las urbes, y en ese marco se dibuja la presencia del maestro en Colombia, la cual, de acuerdo con el estudio realizado por Martínez, Castro y Noguera,¹ aún conserva en la actualidad rasgos intactos como la distribución esquemática del tiempo (horario); la delimitación precisa del espacio escolar (el patio, el salón de clase); la vigilancia, el disciplinamiento de los cuerpos y la autoridad como imagen suprema. Un conjunto de sucesos marcan su trajinar por la historia, durante este periodo:

- Su voz se empieza a escuchar pero, paradójicamente, no para alegar un saber, sino para suplicar un reconocimiento económico que alivie sus urgencias. En el presente, las luchas por el reconocimiento laboral siguen siendo persistentes, produciendo en algunos casos recompensas, pero en otras, fuertes sentimientos de desesperanza.
- Su posición frente a otros intelectuales estuvo sometida. Los planes de escuela no fueron escritos por ningún maestro, estaban dirigidos y sustentados por el cura del pueblo o por el funcionario del cabildo local. Quiere decir que, desde su aparición, queda puesta en escena la dependencia del maestro.
- El ejercicio del magisterio se ve limitado en la expresión de su saber. Estos sujetos, que se campean enseñando a leer, escribir y contar, son vigilados y controlados por las autoridades virreinales mediante el establecimiento del examen para otorgar títulos, o para nombrar en propiedad la vacante de una escuela. Se evidencian los primeros intentos exitosos de control de la práctica de maestro, que se mantiene hasta nuestros días.

¹ Martínez, A., Noguera, C., Castro, J. (1999). *Escuela y vida cotidiana en la Santa Fe Colonial*. Ed. Magisterio. 1999.

- Es importante reconocer la decisión que ha tenido el maestro durante todo este tiempo por aumentar su acervo intelectual; aún en medio de grandes dificultades, tiene fuerza y ánimo para escribir y publicar² (1999:11-14). Hoy en día esta circunstancia se mantiene, pero se han ganado importantes espacios para asumirse como portadores y productores de un saber que le es propio.

Así, la historia de los maestros en Colombia, es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales. Lejos de ser una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de sujetos que se definen para fortalecerse como colectivo, buscando reafirmar su saber en relación con la función social de sus prácticas, que resulta imprescindible para la constitución de la Nación.

1.2. Instituciones formadoras de maestros

La aparición de Escuelas Normales, Facultades de Educación y Universidades Pedagógicas constituye un paso importante en la formación de los maestros y, a lo largo de los años, ha marcado su impronta en las generaciones de maestros colombianos, con lo cual se configuran los rasgos generales del panorama actual. Veamos algo de esta historia.

En 1844 se institucionalizan las Escuelas Normales, dedicadas exclusivamente a la formación de maestros. La reforma instruccionalista de 1870³ trae consigo la Primera Misión Pedagógica Alemana compuesta por extranjeros que organizan más de veinte Escuelas Normales en el país, unas para mujeres y otras dedicadas para varones. En esos momentos, la preparación de los formadores combina la pedagogía pestalozziana, con principios de pedagogía tradicional y católica.⁴

Desafortunadamente, el surgimiento de las Escuelas Normales coincidió con el deterioro de las condiciones sociopolíticas del país y las guerras

² *Ibid.* Págs. 11 y 14

³ Conocida como Reforma Radical de 1870, tuvo entre muchas de sus realizaciones, la declaración de la escuela como obligatoria y gratuita

⁴ Herrera, M.C. (2000). Historia de la Formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. En: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación. Año II, N° 2. Julio de 2000.*

bipartidistas coadyuvaron al resquebrajamiento del sistema educativo. Durante la Época de la Regeneración (1886-1899) se afianzan las relaciones Iglesia Católica-Estado. La situación de las Escuelas Normales resulta deplorable debido a los trastornos políticos del momento. En varios casos sus actividades se suspenden y sus locales se convierten en cuarteles; cuando los ejércitos las abandonaban, la ruina y la destrucción son casi completas.⁵ A pesar de ello, durante la mayor parte del siglo XIX, el maestro es identificado como pieza importante en la construcción de la nacionalidad y del orden social.

Durante este periodo, el plan de estudios de las Escuelas Normales se divide en dos partes: el plan escolástico y el plan profesional.⁶ La Enseñanza Normalista es consagrada como enseñanza de segundo grado, dado que se instala en la escuela secundaria.⁷

A finales del siglo XIX se produce la adopción de *escuelas anexas* como campo de verificación de los conocimientos en las Escuelas Normales. La Ley 89 del año 1892 define el plan de estudios y el Decreto 429 del año 1893 determina, entre otras cosas, “cinco años de estudios, posteriores a la primaria, como requisito para obtener el título de maestro”.⁸

El referente jurídico más duradero durante la primera mitad del siglo XX lo constituye el establecimiento del *Sistema de Educación Nacional* que determina la primaria, diferencia la secundaria y reglamenta la educación superior.⁹ A lo largo de sus gestiones en pro de la instrucción pública, una preocupación constante del presidente del momento, es la contratación de profesores extranjeros para la enseñanza de las Escuelas Normales y su dirección, y sobre todo, para la aplicación de métodos modernos de enseñanza.¹⁰

⁵ Batalla, I. (s/a). Escuelas Normales y formación del magisterio durante la regeneración. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquia.

⁶ El plan escolástico incluye los conocimientos que los profesores deben enseñar; y el plan profesional, incluye la *ciencia de la cultura humana* y la adaptación de los contenidos de la enseñanza, además de conocimientos sobre dirección escolar.

⁷ Calvo G., Rojas, L.I., Rendon, D.B. (2004). *Estado Actual de la Formación Docente en Colombia*. IESALC-UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve.

⁸ Herrera, M.C., Low, C. (1990). Historia de las Escuelas Normales en Colombia. En: *Revista Educación y Cultura*. N° 20. Bogotá. Enero de 1990.

⁹ Ley 39 de 1903, reglamentada por el decreto 491 de 1904.

¹⁰ Muller de Ceballos, I. (s/a). *La Lucha por la Cultura*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Los primeros 30 años del siglo XX están marcados por el dominio político del Partido Conservador y la retirada de los liberales del poder. En el plano educativo, se da continuidad a las políticas educativas del siglo anterior, y se dispone la creación de Escuelas Normales para ambos sexos, con sus respectivas escuelas anexas.

El Decreto 441 de 1904 dispone que los docentes acrediten un diploma de profesor para ejercer su práctica¹¹. Sin embargo, ante la urgencia de expandir el servicio educativo, se presentan permanentes excepciones a esta norma, confiriendo permisos especiales para ejercer el rol del maestro, acompañada por el otorgamiento del título de profesor por otras instituciones distintas de las normales, situación no exenta de clientelismo político.¹²

Si bien el panorama de la formación de maestros presenta adelantos en pro de su institucionalización y reconocimiento social, se detectan vacíos. El Primer Congreso Pedagógico (1917),¹³ reconoce la necesidad de elevar la calidad de la formación de los docentes y es punto de partida para la creación del Instituto Pedagógico Nacional, IPN¹⁴, que abre sus puertas en 1927 bajo la tutela de Francisca Radke. También se modifican los requisitos de ingreso a los programas de formación: se comienza a exigir la primaria completa a los candidatos, y sólo se otorga el título de maestro de acuerdo con los resultados del seguimiento de aspectos como la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y la apreciación sobre cualidades morales, idoneidad y capacidad del aspirante.¹⁵

En los años posteriores los esfuerzos educativos se concentran en la modificación de la instrucción pública y la modificación de los planes de estudio. Más tarde, se crean otras Escuelas Normales en distintos lugares del país, objeto de cierres intermitentes debido a carencias presupuestales y a las guerras de fines del siglo XIX.¹⁶

¹¹ Calvo G., Rojas, L.I., Rendon, D.B. (2004). *Op. Cit.*

¹² Herrera, M.C., Low, C. (1990). *Op.Cit.* Págs. 104 ss.

¹³ Ley 62 de 1916 y el Decreto 1039 de 1917.

¹⁴ Hoy anexo a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

¹⁵ Calvo G., Rojas, L.I., Rendon, D.B. (2004). *Estado Actual de la Formación Docente en Colombia*. IESALC-UNESCO. *Op. Cit.*

¹⁶ Quijano Samper, M., Sanchez Moncada, M. (s/a) La escolarización de niños y jóvenes en Bogotá. En: *Historia de la Educación en Bogotá*.

Al iniciar la década de 1920 “las Escuelas Normales eran 28 y contaban con 1.228 estudiantes, de los cuales 61% eran mujeres y el número anual de egresados era de alrededor de cien diplomados. En general, los alumnos ingresan motivados no tanto por una vocación docente cuanto por la posibilidad de recibir educación gratuita”.¹⁷

La preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel universitario, da como resultado la creación de facultades de educación en 1934, ligada a los cambios ideológicos que conlleva el ascenso de los gobiernos liberales y que tiene como correlato la continuación de los procesos modernizadores y las crecientes expectativas en la prestación de servicios públicos, además de la inicial aparición de nuevos movimientos sociales.

Desde 1935, poco tiempo después, se comienza a postular la necesidad de crear una sola facultad de educación, en donde se concentrarían los estudiantes de todas las facultades existentes. Esta facultad se fusiona con la de la Universidad Nacional, creada unos años antes, toma el nombre de Escuela Normal Superior¹⁸ y pasa a depender del gobierno nacional. Hay que tener en cuenta, que todo este proceso no está exento de pugnas y malentendidos por parte de los dos partidos políticos del momento, uno de ellos surgido con ocasión del debate sobre la coexistencia de hombres y mujeres dentro de las mismas aulas, medida que no tarda en ser calificada como impía, por parte de los sectores conservadores.

La Escuela Normal Superior, es un hito en la formación de docentes en Colombia debido a que concentra en una sola institución un proyecto formativo de corte liberal y modernizante y, sobre todo, porque propicia el desarrollo de muchas disciplinas sociales como la Antropología, la Sociología y la Filología, entre otras. Herrera y Low,¹⁹ en su estudio, sintetizan los importantes aportes de la Escuela Normal, entre los cuales se destacan: la calificación de la docencia al concebirla como un estudio serio con requisitos de alto nivel y profesionalización del magisterio, la formación de núcleos de intelectuales que fortalecen el desarrollo

¹⁷ Herrera, M.C., Low, C. (1990). *Op.Cit.* p.104

¹⁸ La existencia de una sola Facultad de Educación se dispuso por medio del Decreto 1917 de 1935.

¹⁹ Herrera, M.C., Low, C. (1990). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior, una experiencia reciente y olvidada. En: *Revista Educación y Cultura N° 20*, Bogotá. Enero de 1990.

de departamentos y facultades de distintas disciplinas y una nueva mirada sobre la nacionalidad y sobre la ciencia.

Paralelamente, las Escuelas Normales empiezan a consolidarse y en la década de los cuarenta, se comienza a evidenciar la profesionalización de la función docente mediante el establecimiento de grados y títulos de acuerdo con la preparación. De esta manera, la enseñanza normalista gana autonomía administrativa. La iniciación en la metodología y en las prácticas pedagógicas marca la diferencia con el bachillerato clásico.²⁰

Después de 1940, con el rápido crecimiento urbano y el despegue de la industria como posibilidad de progreso económico nacional, se inicia la concentración de importantes cantidades de habitantes en regiones urbanas e industriales con una buena participación en los procesos productivos y un valor agregado industrial alto y aparecen otras ciudades intermedias que abren un mercado interno.

En 1958, se hace palpable la presión de la creciente urbanización industrial sobre la oferta educativa, pues el número de normalistas resulta a todas luces insuficiente para la cobertura de las necesidades educativas.²¹ Se toman, entonces, medidas como la convocatoria para cursos de maestros a bachilleres y personas con formación general que estuvieran dispuestas a obtener en un año títulos como el de instructor. Pero, “a pesar de un aumento considerable del número de Escuelas Normales particulares, el Ministerio de Educación Nacional no dejó la enseñanza normalista totalmente en manos del sector privado: administraba por lo menos una Escuela Normal nacional para hombres y otra para mujeres en cada departamento.”²²

Los años cincuenta conocerían el cierre de la Escuela Normal Superior, disuelta para dar paso a las dos únicas Universidades Pedagógicas del país.²³ Su clausura en 1951, estuvo antecedida por el retorno de

²⁰ Decreto 1487 de 1932

²¹ Parra Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá. Plaza y Janés.

²² Helg, A. (s/a). La educación en Colombia, 1946-195. En: *Nueva Historia de Colombia. Vol IV*.

²³ Actualmente sólo queda la Universidad Pedagógica Nacional como universidad dedicada exclusivamente a la formación de maestros, la investigación y la proyección social en el campo de la educación y la pedagogía. La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con sede en Tunja, continúa ofreciendo programas de Licenciatura, pero ha abierto programas para otras profesiones.

los conservadores al poder en 1946 y los sucesos del 9 de abril de 1948, que marcan el inicio de una violencia generalizada en Colombia, de la cual se acusó a estudiantes de la Universidad Nacional y de la Normal Superior. En sus últimos años disminuyó el presupuesto y el número de estudiantes de la Normal.²⁴

1.3. Marco normativo actual de la educación en Colombia

La Constitución Nacional, que rige la vida del país desde 1991, sienta las bases para la promulgación de la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994), que regula el servicio público de la educación. Se destacan entre sus principales aportes: el establecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como herramienta de orientación, planeación y ejecución participativa de la actividad escolar; lo cual entraña el otorgamiento de un importante grado de autonomía a las instituciones educativas; y, en relación con ello, la facultad para integrar los órganos colegiados de gobierno escolar, como el Consejo Directivo y el Consejo Académico, y mecanismos de participación de la comunidad como el personero estudiantil, el consejo de padres y el consejo de alumnos. Adicionalmente, se plantea la obligación para el Ministerio de Educación de elaborar un *Plan Decenal de Desarrollo Educativo* y la creación de mecanismos de participación de la sociedad civil en la formulación de políticas educativas, como las juntas y foros educativos, que deberían hacerse cada año en los niveles de lo nacional, departamental, distrital y departamental.

Desafortunadamente, esta normatividad ha sido afectada por discontinuidades y virajes abruptos en lo que ya ha sido denominado como *contrarreforma*, un tema ampliamente tratado por Abel Rodríguez en su estudio,²⁵ la cual afecta a la escuela, al maestro y a su formación y les restan fuerza para generar los cambios educativos que el país necesita.

²⁴ Calvo G., Rojas, L.I., Rendon, D.B. (2004). *Op. Cit.*

²⁵ Rodríguez, A. (2002) *La educación después de la Constitución del 91: de la reforma a la contrarreforma*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

1.4. Estatuto de profesionalización docente

Con esta serie de cambios en los procesos de formación, no se hizo esperar el nuevo *Estatuto de Profesionalización Docente* que, desde 1992, regularía las relaciones del Estado con los educadores a su servicio “garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias”.²⁶

El nuevo estatuto reorganiza el escalafón profesional. Se pasa de 14 grados que se obtenían consecutivamente por el reconociendo de la formación profesional y la experiencia a 3 grandes grados. Cada uno de ellos compuesto por 4 niveles salariales en los que se puede avanzar no sólo por el cumplimiento de los anteriores requisitos, sino cuando existe demanda de profesionales en un determinado nivel y, además, se supera la evaluación de competencias correspondiente. De esta manera, se define la carrera docente, y la asignación de los grados puede ser alcanzada a lo largo de la vida laboral, con base en la idoneidad profesional demostrada, a partir de lo cual se hace la asignación de un determinado salario.

Este escalafón aplica para los maestros que ejercen la docencia en los niveles de preescolar, básica primaria (comprende de grado 1º a grado 5º), básica secundaria (comprende de grado 6º a 9º) niveles que son servicio obligatorio de educación estatal y la medio vocacional (grado 10º y 11º). Permanecer en el escalafón depende de los resultados del docente en las evaluaciones de desempeño y de competencias, pues si éstos resultan deficientes durante dos años consecutivos, se procede al retiro del servicio docente estatal. Son requisitos para la inscripción y el ascenso en el escalafón docente en cada uno de los grados:

Grado uno Ser Normalista Superior, haber sido nombrado mediante concurso y superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba.

Grado dos Ser Licenciado en Educación o profesional con título diferente más programa de Pedagogía o un título de

²⁶ Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, Artículo 1.

especialización en educación; haber sido nombrado mediante concurso; superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba, o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el grado uno.

Grado tres Ser Licenciado en Educación o profesional, poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, haber sido nombrado mediante concurso, superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el grado uno o dos.

Así, el Decreto 1.278 abre la brecha para que puedan ejercer la docencia no sólo los normalistas superiores y quienes posean título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior, sino además “profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto”,²⁷ esto habilita a profesionales de otras áreas que complementen su formación con un título en Pedagogía o una especialización en educación, con lo que se pone en riesgo la formación docente, y ha generado fuertes críticas por parte del sindicato de maestros y de otras organizaciones académicas.

Aun cuando uno de los vacíos de la Ley General de Educación es dejar por fuera la educación superior, sienta las bases para la acreditación de las facultades de educación y para la reestructuración de las Escuelas Normales, al establecer el ciclo complementario en las Escuelas Normales Superiores, con el propósito de ampliar y mejorar la formación de maestros.

Los decretos reglamentarios de la ley,²⁸ se convierten en referentes de primer orden para las propuestas de formación, tanto en las

²⁷ *Ibid.*

²⁸ El Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de 1997. El primero es derogado y luego retomado al reconocer la equivocación de colocar en un mismo nivel todos los programas de formación profesional por parte del Ministerio de Educación Nacional. Estos errores jurídicos generan discontinuidades en la aplicación y el impacto de las definiciones, trayendo como consecuencia confusiones y disgustos en la comunidad académica.

facultades de educación como en las Escuelas Normales, que son hoy las unidades encargadas de la formación inicial de docentes, junto con la Universidad Pedagógica Nacional. Todas ellas entran en un proceso de *acreditación previa*, que les permite ser certificadas o no para el ofrecimiento de sus programas de formación.

La promulgación de estos decretos tuvo como antecedente importante, el trabajo de una Comisión de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo²⁹ que estudió el caso de la formación docente e identificó, entre sus problemas, la proliferación de currículos y títulos para un mismo nivel de enseñanza; la reproducción de instituciones de formación de calidad desigual, el incremento del credencialismo, la carencia de investigación pedagógica educativa básica y la ausencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación.³⁰

Para que las Escuelas Normales puedan ofrecer sus programas de formación de maestros, se les exigió el establecimiento de un *ciclo complementario*, con una duración de dos años. Adicionalmente, el decreto 3.012 definió los énfasis curriculares que deberían adoptar, en el entendido de que tendrían continuidad en los programas de licenciatura de las facultades de educación.

Se esperaba que cada una de las Escuelas Normales obtuviera el apoyo de una institución de educación superior como una garantía para su calidad. Sin embargo, lo que ocurre, de acuerdo con el trabajo realizado por Gloria Calvo,³¹ es que un bajo porcentaje de egresados del ciclo complementario ingresa y culmina, efectivamente los estudios de la Escuela Normal en una Facultad de Educación, desde que 124 Escuelas Normales han sido reestructuradas y acreditadas en el país, como *Escuelas Normales Superiores*.

Las facultades de educación, por su parte, forman licenciados en Educación. Estos programas tienen una duración de diez (10)

²⁹ Amaya de Ochoa, G. (1995). La escuela, el maestro y su formación. En: *Colección de documentos de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo*. Tomo 5.

³⁰ *Ibid.* Pág. 16 ss.

³¹ Calvo G., Rojas, L.I., Rendon, D.B. (2004). *Op. Cit.*

semestres y de once (11) para los programas nocturnos. La vinculación de los profesores a las Facultades de Educación de las universidades públicas, reglamentada por el Decreto 1.279, exige formación mínima de maestría y publicaciones especializadas, preferentemente en revistas.³²

2. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

2.1. Recorrido histórico

En 1951, la presidencia conservadora divide la Escuela Normal Superior en dos instituciones, masculina y femenina, con sedes en Tunja y Bogotá, respectivamente.³³ La Escuela Normal Universitaria de Tunja se transformó más tarde en Universidad Pedagógica de Colombia³⁴ y el Instituto Pedagógico Nacional, elevado a la categoría de Instituto Pedagógico Nacional Superior, da lugar a la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, UPNF a partir del primero de febrero de 1955,³⁵ heredando entonces de la Normal Superior sus programas, sus profesores, y su tradición humanista.

Francisca Radke, su primera rectora, busca retomar los caminos de la pedagogía activa orientada a la experiencia y a la observación crítica, pero se enfrenta a los logros conseguidos durante los gobiernos liberales, que por diversas razones permanecían arraigados a la cotidianidad estudiantil. Estas circunstancias, unidas a las presiones que el movimiento estudiantil ejerce sobre el gobierno nacional y sobre la rectora, provocarían su salida en 1957. En 1962 la Universidad Pedagógica Nacional conoce uno de sus cambios más significativos: su conversión a institución mixta. Esta medida, y las tomadas durante esos años en contra de la tradición conservadora y vertical, marcan el derrotero de lo que será la universidad Pedagógica Nacional hasta nuestros días, una institución mixta y plural.

³² *Ibid.*

³³ Decreto 1955 de 1951.

³⁴ Por medio del Decreto 2655 de octubre 10 de 1953.

³⁵ Decretos 192 del 30 de enero, y 1215 del 31 de mayo de 1955.

Posteriormente, la universidad conocería los efectos derivados de iniciativas de carácter internacional, como la Alianza para el Progreso y el Plan Atcon. Se da a la universidad el carácter de establecimiento público, descentralizado, autónomo y apolítico. Se crea el Instituto de Investigaciones Pedagógicas, que más tarde, reestructurado, comparte con el ICOLPE (Instituto Colombiano de Pedagogía), la ejecución de trabajos de investigación en educación (ausente durante muchos años) y la distribución del presupuesto³⁶, un antecedente importante del actual Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

Durante las décadas del sesenta y el setenta, el número de maestros vinculados al sector estatal aumenta. Decece el número de Escuelas Normales y de sus egresados, pero hay un aumento considerable de la matrícula en educación secundaria y en las Universidades Pedagógicas.³⁷

De acuerdo con Restrepo,³⁸ durante estos años se generan tres modelos curriculares: dos que, con diferente intensidad, se dedican a formar docentes para diferentes disciplinas, de suerte que los programas de licenciatura comprenden dos o más áreas de especialización y las llamadas *licenciaturas puras*, dedicadas al dominio y manejo de una rama del saber. Su presencia ayudó al debate acerca de la conveniencia de la formación de docentes para educación media en varias áreas del conocimiento.

A partir de 1973, la capacidad de matrícula de la universidades públicas se ve desbordada por la de la universidades privadas, aunque ello no implica, necesariamente, aumento de calidad ni de cobertura. Poco a poco, las facultades de educación asumen la formación para el nivel medio y las Escuelas Normales, la formación para la escuela primaria.

Para esos mismos años comienza a circular una tendencia en educación conocida como *tecnología educativa*, la cual vincula calidad

³⁶ *Ibid.* Pág. 22

³⁷ Al respecto Parra Sandoval, en la obra citada, anota: “el incremento de la Educación en Universidades Pedagógicas tuvo una fuerza tal, que hacia 1975 solamente era superado en número de egresados por administración y economía”. Ver Parra Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá. Plaza y Janés.

³⁸ Restrepo, B. (1983). Las facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro. En: *Revista Estudios Educativos* N° 18, I semestre de 1983. Págs. 26 - 28.

de la educación a la oportunidad de acceder a una plaza de trabajo,³⁹ una tendencia que también atraviesa a la Universidad Pedagógica. Pero el aspecto más problemático es la manera cómo se piensa al maestro, reduciéndolo a un simple operario o instrumento de planes y currículos, en los cuales se establece qué enseñar, cómo hacerlo, a través de qué materiales y en qué tiempos. Este enfoque constituyó en uno de los principales detonantes del Movimiento Pedagógico en Colombia.

Más adelante, entre 1979 y 1984, Augusto Franco, quien fue rector de la universidad, impulsó la reforma conocida como Decreto 080 de 1980, con el objeto de “controlar y organizar un Sistema de Educación superior que ante el país tenía la imagen de desorganizado y disperso, ocasionado por el crecimiento desmesurado de las instituciones de carácter privado”. Este decreto instauró los tres fundamentos de la universidad actual: docencia, investigación y extensión.

Hoy día la Universidad Pedagógica Nacional ha sido consagrada como institución rectora y líder en la formación de maestros en Colombia, y como asesora del Ministerio de Educación en esta materia. La Ley 30 de 1992 otorga a las universidades del Estado el carácter de *ente universitario autónomo*, lo cual les permite elaborar sus propias directivas y reglamentos con autonomía, aun cuando funcionen fundamentalmente por las asignaciones presupuestales del Estado. Al decir de Abel Rodríguez “el concepto de autonomía universitaria implica la consagración de una regla general que consiste en la libertad de acción en los centros educativos superiores, de tal modo que las restricciones son excepcionales y deben estar previstas en la ley”.⁴⁰

³⁹ Calvo G., Rojas, L.I., Rendon, D.B. (2004). *Op.Cit.*, Pág. 26

⁴⁰ Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91: de la reforma a la contrarreforma*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio. Pág. 64.

Programas de Licenciatura (pre grado)

FACULTAD	LICENCIATURA
Ciencia y Tecnología	Biología Física Química Matemáticas Electrónica Diseño Tecnológico
Educación	Educación Infantil Educación con énfasis en Educación Especial Psicología y Pedagogía
Bellas Artes	Música Artes Escénicas
Humanidades	Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español – Inglés Educación Básica con énfasis en Humanidades: Ciencias Sociales

Programas de Especialización*

FACULTAD	ESPECIALIZACION
Ciencia y Tecnología	Docencia de las Ciencias para el nivel básico Educación Matemática Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación
Educación	Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa Gerencia Social de la Educación Pedagogía
Humanidades	Docencia del Español como lengua propia Teorías, técnicas y métodos de investigación social

Programas de Maestría**

FACULTAD	MAESTRÍA
Ciencia y Tecnología	Docencia de la Química Docencia de las Matemáticas Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación
Educación	Maestría en Educación, con 5 líneas de investigación: Docencia Universitaria; Historia de la Educación y la Pedagogía; Educación Comunitaria; Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional; Desarrollo Educativo y Social.
Humanidades	Sociología de la Educación

* Las especializaciones en Enseñanza de Lenguas Extranjeras para la Educación Básica (Humanidades), y las de Pedagogía del Entrenamiento Deportivo, Administración de la Educación Física, Recreación y Deporte; y Pedagogía y Didáctica de la Educación Física no se ofrecen actualmente debido a que se encuentran en proceso de acreditación.

** Actualmente se encuentra en proceso de acreditación la maestría Docencia de la Física (Facultad de Ciencia y Tecnología)

2.2. Programas de formación de maestros de la UPN

A continuación se presentan los aspectos más específicos de la Universidad Pedagógica Nacional, única universidad del país, dedicada exclusivamente a la formación de maestros, a la investigación y al pensamiento sobre la educación y la pedagogía.

La universidad ofrece en la actualidad programas académicos de licenciatura en pregrado en modalidad presencial, especializaciones y maestrías, algunas en modalidad semi-presencial, que se presentan en las siguientes tablas:

Actualmente se ha reestructurado el Doctorado en Educación que la universidad adelantaba con otras tres universidades del país y ya se encuentra en proceso de acreditación la nueva propuesta en convenio con otras dos universidades: la Universidad Distrital (Bogotá) y la Universidad del Valle (Cali).

Luego de la reconfiguración de que fueron objeto los programas que ofrece la universidad, con ocasión del Decreto 272 de 1998, se han estructurado de acuerdo con los campos de formación *disciplinar, científica, pedagógica y deontológico* y de acuerdo con los núcleos del saber pedagógico. Siguiendo las orientaciones de esa y otras disposiciones, los planes de estudio se han estructurado en dos ciclos que se complementan mutuamente: el ciclo de fundamentación y el ciclo de profundización. Según el programa pueden durar el primero, entre cinco y seis semestres y el segundo, entre tres y cuatro. Las propuestas curriculares recogen los llamados *ejes curriculares*, que se entienden como temas-problema que se desprenden de los desarrollos científicos, culturales y tecnológicos.

En buena parte de los proyectos curriculares la *práctica pedagógica* deja de ser una fase terminal del proceso formativo y se ubican a lo largo de los semestres del programa, buscando además, que ésta gire en torno a la construcción de *proyectos pedagógicos*.

2.3. El papel de las prácticas pedagógicas en los programas de licenciatura de la UPN⁴¹

En la Universidad Pedagógica Nacional, el concepto de práctica educativa está estrechamente relacionado con el desarrollo de proyectos pedagógicos, en la medida que a través de ellos los futuros docentes pondrán en marcha los conocimientos construidos en su proceso de formación. Los proyectos se conciben como “una propuesta de carácter investigativo, ya sea de corte conceptual y/o experimental, en la que participa de manera activa el estudiante, con el propósito de afianzar, mediante un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teórico-prácticas que sustentan su quehacer como profesional de la educación. La práctica pedagógica es el espacio donde el proyecto pedagógico se consolida y se desarrolla”.

Existen diferentes formas de realizar la práctica pedagógica como parte de la formación de maestros, según su *temporalidad* -distribución o ubicación de momentos en el proceso de formación-, *dedicación* o cantidad de horas asignadas a cada momento y *duración* o número de momentos a lo largo del plan de estudios.

Se entiende la práctica como “un lugar de reflexión y análisis sobre los discursos y hechos que ocurren en el cotidiano educativo, como también, de reflexión teórica que se confronta con la realidad. Se considera como un proceso vivencial a través del cual se adquiere experiencia, se experimentan nuevas metodologías y se vive el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas; como un espacio de interacción con el contexto que se proyecta a las comunidades y finalmente, como un espacio de investigación educativa...”.

Así mismo, dentro de los procesos de práctica, es necesario fortalecer una actitud investigativa desde estudiantes, docentes, actores locales,

⁴¹ Este apartado retoma partes de los documentos: Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pre grado vigentes en la UPN. *Documentos Pedagógicos N° 7* y Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional. *Documentos Pedagógicos N° 9*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Vicerrectoría Académica, 2001.

en la que se pretende construir nuevas propuestas educativas, que permitan asumir el educar, como un proceso que involucra a todos los que participan en el contexto donde se desarrolla la práctica.

De esta manera, se entiende que la investigación convierte a la práctica en un proceso muy enriquecedor para la formación de maestros y de la función social que le compete, pues a un maestro, en su calidad de investigador, le corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, para vivirlas, entenderlas y comprenderlas. Desde la investigación en su práctica, los maestros en formación se ven abocados a analizar los procesos históricos del conocimiento, asumen una actitud crítica frente a él, identifican los supuestos conceptuales y en consecuencia, construyen conocimiento pedagógico.

2.4. Los procesos de acreditación en la universidad

Las políticas de apertura que prevalecieron en Colombia hacia finales de la década de los 80, dejó a criterio de las leyes del mercado y de la competencia garantizar el logro y mantenimiento de la calidad de la educación superior. Dado que estas expectativas no se cumplieron y, a cambio de ello, se presentó en el país una alarmante proliferación de programas e instituciones que no garantizaban las condiciones necesarias para este nivel de formación, se decide constituir el *Sistema Nacional de Acreditación*,⁴² como un medio para “constatar el cumplimiento de las diversas exigencias que implica el desarrollo de las funciones básicas de la educación superior: docencia, investigación y proyección social”.

La Universidad Pedagógica Nacional, en su propósito de contribuir a este fin, define unos *Lineamientos para la acreditación previa*,⁴³ a cargo de la Vicerrectoría Académica, para lo cual se retoman los criterios de calidad establecidos por el Sistema Nacional de

⁴² En cumplimiento de la Ley 30, en 1992 se constituye el Sistema Nacional de Acreditación

⁴³ Vicerrectoría Académica. Lineamientos para la Acreditación Universidad Pedagógica Nacional. Seminario Institucional de Profesores, julio 21 - 24 de 1998, Pág. 19. Allí se señala que “un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, en la medida que se aproxime al ideal que le corresponde tanto en relación con sus aspectos universales como en lo que toca a los que corresponden al tipo de institución a que pertenece y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización”

Acreditación, los cuales se constituyen en referentes para la reestructuración de todos los programas de formación inicial. Por el interés que puedan revestir, para efectos de este estudio, en el cual participan distintos países, éstos se presentan a continuación.

Universalidad, entendida como abordaje de variedad de saberes y enfoques. *Integridad* o “respeto por los valores y referentes universales que configuran el ethos académico y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo del nivel superior”.⁴⁴ *Equidad*, como no discriminación, reconocimiento y respeto a las diferencias, la comprensión de las diferentes culturas y sus respectivas manifestaciones. *Idoneidad*, evidente en el cumplimiento de lo propuesto en la visión y misión del programa y congruencia con el proyecto educativo de la universidad. *Responsabilidad*, como capacidad del programa para afrontar las consecuencias de su implementación en todos los aspectos. *Coherencia*, o correspondencia entre los objetivos del programa en sus funciones básicas, docencia, investigación y extensión con las políticas de la universidad y del país en general, en el campo educativo. *Transparencia*, o capacidad del programa para explicitar sus condiciones internas de operación y los resultados que de allí se deriven. *Pertinencia*, o forma como el proyecto curricular responde a las necesidades de formación de docentes para el trabajo con la infancia. *Eficacia*, como congruencia entre los propósitos planteados y los logros obtenidos. *Eficiencia*, entendida como la forma de utilizar los recursos del programa, de manera tal que contribuyan a los propósitos del mismo.

A partir de lo anterior, el Consejo Académico expide el documento *Lineamientos, Criterios y Mecanismos para los procesos de Renovación e Innovación Curricular: Adecuación de Programas y Reglamentación Académica*, en donde se plantean una serie de criterios pedagógicos a tenerse en cuenta, tomando como base las nuevas tendencias y características del conocimiento y el papel que tienen los sujetos individuales y sociales en la construcción de los saberes,

⁴⁴ *Ibid.*

relacionados con las diferentes disciplinas. Estos criterios parten del reconocimiento e involucramiento en la cotidianidad de la naturaleza activa de los sujetos, de la importancia de las elaboraciones intersubjetivas, del desarrollo de nuevas competencias cognoscitivas y del establecimiento de relaciones intra, inter y transdisciplinares.

Más adelante, la universidad define en su *Estatuto Académico*⁴⁵ los *ambientes de formación* en torno a los cuales se organizan las actividades académicas de sus proyectos curriculares de pregrado:⁴⁶

- a) Pedagógico y didáctico. Comprende la organización de espacios académicos para la discusión y reflexión de los distintos problemas de la pedagogía y la didáctica en torno a núcleos básicos y comunes del saber pedagógico, que permitan un análisis histórico, epistemológico y social de la educación y el estudio en relación con la organización, la problemática y desarrollo de la educación colombiana.
- b) Disciplinar específico. Comprende el conjunto de temas problemas alrededor de los núcleos propios de una disciplina específica o de los saberes interdisciplinarios y afines que cada proyecto curricular delimite, con miras a posibilitar una permanente construcción conceptual, metodológica y actitudinal.
- c) Científico e investigativo. Proporciona los fundamentos y las prácticas para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico y didáctico.
- d) Comunicativo. Desarrollan habilidades y competencias en el manejo de las lenguas y de las nuevas tecnologías de información y de la comunicación aplicadas a la educación.
- e) Deontológico y en valores. Buscan la construcción de una conciencia integral sobre los procesos educativos, la vida

⁴⁵ Por medio del Acuerdo 019 de 1999 se establece el *Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional*.

⁴⁶ De allí en adelante los *programas* de formación se denominan *proyectos curriculares*.

universitaria y el desarrollo profesional en la perspectiva de construir una filosofía de la educación, característica de la Universidad Pedagógica Nacional”.

3. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA: UN APOORTE A LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA

Sin lugar a dudas, el recorrido histórico de la formación de maestros en Colombia y en la UPN, nutre el actual *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Infantil*.⁴⁷ Pero a la vez, este programa hace importantes contribuciones, producto, fundamentalmente, de la capacidad y dedicación de los equipos de maestras y maestros que lo han constituido en sus distintos momentos.

En este apartado se presentan aquellos aspectos considerados centrales del documento del equipo de maestros de la Licenciatura,⁴⁸ en un intento de síntesis que trata de realizar una aproximación casi textual en cada uno de los planteamientos.

En el seguimiento a la historia de la formación de maestros para la infancia, se destacan los siguientes aspectos.⁴⁹ Uno de los primeros antecedentes lo constituye el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), al cual se le había anexado el Kinder Garden creado y dirigido por Francisca Radke, cuyo enfoque se orienta por la Pedagogía Activa de Montessori y Decroly. En su propósito de formar profesoras, el instituto inicia, en 1935, los *cursos para señoritas* que se especializan en Kinder Garden.

Posteriormente, el *Instituto de Educación Preescolar*, anexo a la Universidad Pedagógica Nacional Femenina de Bogotá, da inicio, en

⁴⁷ *Proyecto curricular* es la denominación que se les ha dado a los programas de licenciatura en la universidad, a partir de los procesos de acreditación.

⁴⁸ Grupo de Maestros del Proyecto Curricular, coordinado por Rosa Agudelo, *Licenciatura en Educación Infantil, Documento para la Verificación de Condiciones Iniciales. Referentes del Programa*. Universidad Pedagógica Nacional, febrero de 2002 ó presentado a efectos de acreditación.

⁴⁹ El texto de esta reseña histórica es tomado del Documento para la Verificación de Condiciones Iniciales, que lo extrae de: *Elementos para iniciar la reconstrucción del Proyecto académico del programa de Educación Preescolar*, elaborado por las profesoras Rosa Agudelo, Rebeca Bernal, Consuelo López y Rosa Mercedes Reyes. Programa de Preescolar, Departamento de Psicopedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, agosto de 1996.

1955, al *Programa de Maestras de Educación Preescolar*, con cursos que duran inicialmente un año y que exigen como requisitos de admisión el título de normalista o institutora, y poseer aptitudes especiales para el manejo de los niños. En 1957 empieza una mayor exigencia para el ingreso -aprobación del cuarto año de estudios secundarios- y se amplía la formación a 2 años. El Instituto de Educación Preescolar deja de existir en 1964 y, tanto sus estudiantes como sus maestras, se integran al Instituto Pedagógico Nacional.

El *Programa de Formación de Maestras en Educación Preescolar* se modifica en 1967 y exige como requisito de ingreso acreditar título de normalista o de bachiller; dos años más tarde, se adscribe a la facultad de educación, como una carrera de nivel intermedio, con una duración de dos años, en el que se exige para el ingreso el título de estudios secundarios y se expide el título de *experto*.

3.1. El programa de Licenciatura en Educación Preescolar

En 1978 se crea el *Programa de Licenciatura en Educación Preescolar*, que reemplaza el nivel de experto, y cuyo plan de estudios comprende una *formación básica* centrada en las Ciencias de la Educación (Psicología, Antropología y Sociología), y una formación profesional específica soportada en seminarios y talleres de investigación (Estimulación Temprana, Literatura Infantil y Educación Artística), y un área instrumental que se retoma del programa de formación de expertos.

Ya en 1984, como parte de un movimiento de innovación en la universidad, en el cual participa este programa,⁵⁰ se conforman equipos de maestros que se organizan para trabajar semestralmente, desde distintas disciplinas y perspectivas, unos campos temáticos definidos y entendidos como objetos de problematización: la infancia, aprendizaje social y conceptual, recursos de expresión, relaciones pedagogía-sociedad, la investigación educativa, el maestro de preescolar: su papel en el sistema educativo y en los ambientes preescolares, la innovación pedagógica y didáctica en los ambientes

⁵⁰ También se destacaron los programas de Biología y de Educación Especial.

preescolares. El nuevo plan de estudios se propone “formar un educador capaz de conocer, comprender y transformar la realidad educativa de la infancia colombiana”. Por diferentes razones, que ameritan un estudio detenido, el equipo que inicia este proceso de innovación es retirado de la universidad.

Más adelante, en 1987, se configura una propuesta pedagógica de formación de maestros que en buena parte orienta el actual *Proyecto de Educación para la Infancia*.

El Programa de Preescolar contempla 5 ejes temáticos: (1) Educación y Sociedad; (2) Constitución de Sujeto; (3) Pedagogía y Didáctica; (4) Idioma Extranjero; (5) Talleres, Práctica y Proyecto Pedagógico. En los 4 semestres iniciales se trabajan todos los ejes, y a partir del quinto semestre, se enfatizan: Pedagogía y Didáctica, Talleres de Expresión Artística y, Práctica Pedagógica. Durante este semestre las estudiantes concretan y formulan un proyecto pedagógico que se convierte en la columna vertebral de su trabajo en las instituciones educativas en las que desarrollan sus prácticas, el cual culmina en el último semestre con la sistematización de la experiencia, documento que constituye el trabajo de grado

La propuesta pedagógica se caracteriza por aspectos como:

- Énfasis en una formación investigativa.
- Aproximación a la infancia, contextualizando al niño colombiano dentro de una cultura e historia propia.
- Organización curricular por temáticas problema: la forma de entender el conocimiento en esta propuesta, exige una diferenciación con respecto a la formación por asignaturas, puesto que no se trata de transmisión, de presentar conocimientos como verdad, ni como resultado. El plan de estudios por temáticas problema, abre la posibilidad de abordar el conocimiento como proceso.
- El seminario, como espacio de formación, con el cual se pretende que el estudiante asuma su propia formación y su capacidad

de pensar por sí mismo, de argumentar y de sustentar sus propias ideas, con autonomía. Ello implica:

- Conocer variedad de teorías, incluso aquellas que se oponen entre sí.
- Analizar, descomponer y hacer síntesis, como actividad crítica.
- Apropiarse de este conocimiento, lo que significa hacer una elección entre las distintas teorías y establecer un criterio propio, tanto en la vida como la actividad académica.
- Énfasis en la práctica, entendida en su relación -que algunos llaman *dialéctica*- con la teoría, y orientada a la búsqueda de alternativas en torno al trabajo con la infancia. Para ello, se trabajan las *prácticas* en tres contextos diferentes: comunitario, asistencial y escolar.
- El equipo interdisciplinario de maestros, que reflexiona sobre la vida del programa, como *currículo integrado*, tanto en su articulación y continuidad a lo largo de los diferentes semestres (nivel diacrónico), como en la articulación entre los diferentes espacios de un mismo semestre (nivel sincrónico).
- Evaluación por procesos, desde una perspectiva de investigación, que permite sistematizar la experiencia y que incluye la evaluación de los maestros, así como el trabajo con los niños y su entorno. Esta evaluación no se separa sino que se construye en lo cotidiano, para, a partir de ella, adecuar las acciones pedagógicas y plantear alternativas a los problemas que presenta la realidad.

3.2. Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Infantil

La trayectoria del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, los nuevos conocimientos sobre las necesidades de la educación de la infancia en el país y los estudios sobre pedagogía infantil, sirvieron de base para su reestructuración académica, fundamento de cambios en el objeto y estructura general, en el componente pedagógico y

didáctico, y en la estructura misma de la práctica, con lo cual se dio lugar al *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Infantil* que se adelanta actualmente.

En el documento *Verificación de Condiciones Iniciales para la Acreditación del Programa*, el equipo menciona, como antecedentes importantes de la reestructuración del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, los niveles de repitencia y deserción que se presentan en el primer grado de primaria⁵¹ y los resultados de las evaluaciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, a partir de las cuales se reconoce hoy la pertinencia de propuestas de trabajo que apunten a integrar el preescolar y la primaria.⁵² Es importante anotar que, oficialmente, el nivel de educación preescolar comprende solamente las edades de cero a seis años: “El nivel preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años”.⁵³

Pero es necesario reconocer que el mismo proceso de acreditación, así como las elaboraciones de la universidad en torno a este asunto, establece pautas importantes que contribuyen a la definición del proyecto curricular.

Retomando los lineamientos generales para la acreditación en la universidad, el proyecto precisa las siguientes orientaciones:

- Análisis crítico de las concepciones epistemológicas e históricas de la Pedagogía y la validación de teorías y modelos pedagógicos en diferentes dominios del conocimiento, lo mismo que el estudio de la historia de la educación y de la pedagogía en Colombia. Se explicita en el ambiente de formación pedagógica y didáctica que se aborda en el ciclo de fundamentación, como puede verse claramente en la estructura curricular.

⁵¹ Las tasas de repitencia y deserción alcanzan el 25% en primero (25,5%), de acuerdo con la información contenida en el Plan Decenal de Educación

⁵² Castro, M. de, Rincón, G., Bustamante, G. (1993). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, desde preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria*. (s/l). MEN, Serie Pedagogía y Currículo 6.

⁵³ Ley General de Educación, 1993. El Artículo 17 determina este rango de edad para el ejercicio de la educación preescolar.

- Contextualización permanente del sentido y de la función del profesional de la educación, en su dimensión ética, política y de gestión, fundamentando igualmente el ambiente de formación pedagógica y didáctica, en el proceso de políticas, legislación y gestión de la educación en Colombia, y particularmente, lo relacionado con la atención a la infancia.

Por su parte, el proceso de autoevaluación que, de acuerdo con las políticas establecidas para el efecto, compromete a todo el equipo de maestros y consulta también a estudiantes, egresados, e instituciones de práctica. Permite identificar aspectos problemáticos como los siguientes: repetición de contenidos, falta de continuidad e intensidad en algunos de ellos, ausencia de determinadas temáticas (problemas de aprendizaje, desarrollo y comportamiento, primeros auxilios, salud escolar), espacios académicos que requieren ser abordados de manera obligatoria y no como seminarios electivos (didácticas específicas para el preescolar: Matemáticas, Lectura y Escritura, Ciencias), posibilidad de elegir el Inglés como lengua extranjera (antes se trabajaba únicamente el Francés), el hecho de que los talleres de expresión artística están “demasiado centrados en el desarrollo de la expresión artística de las estudiantes, pero no se llega a un planteamiento didáctico para el trabajo con los niños”.

Sobre el asunto de la *práctica y el proyecto pedagógico*, centrales en esta propuesta de formación, se estableció que un solo sitio de práctica durante toda la carrera no posibilita una experiencia variada en cuanto a tipo de instituciones, contextos y edades o niveles escolares. También se vio que la mayoría de instituciones de práctica eran instituciones oficiales con precarias condiciones, lo cual a la vez que se convierte en una oportunidad de aportar a quienes más lo necesitan, puede limitar aspectos importantes de la formación.

Con base en todo ello, el *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Infantil*, obtiene su acreditación previa, mediante Resolución N° 501 del Ministerio de Educación Nacional, en marzo de 2000.

3.2.1. Propósitos del proyecto

El propósito general del proyecto consiste en “formar maestros para la educación inicial de niños menores de 8 años, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales en favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país”.⁵⁴

Para obtener el título de *Licenciado en Educación Infantil*, el estudiante desarrolla sus estudios académicos y las propuestas de investigación con niños que se encuentran entre las edades de cero a ocho años; esto, en términos de educación formal, equivale aproximadamente a los grados de preescolar y primeros tres años de la básica primaria.

Al incluir el trabajo pedagógico con el rango de edad de niños menores hasta los ocho años, se pretende contribuir a tender un puente entre el preescolar y la escuela primaria, esperando “flexibilizar los primeros grados de la educación básica”, y así conformar un primer ciclo de formación educativa, lo que indudablemente constituye una de las prioridades de trabajo que se requiere adelantar para garantizar en Colombia el *derecho a la educación*.

El proyecto parte de entender al niño como *sujeto* que participa en la producción de saberes, como ser particular que decide y adopta sus propias posiciones. Por ello, el programa se propone formar un maestro que pueda comprender al niño de manera integral, en sus primeras etapas de desarrollo que, de acuerdo con los estudios realizados por el equipo, corresponde a una *etapa pre disciplinar* que lo prepara para abordar, desde el cuarto año de la básica primaria, las dinámicas disciplinares. Esto quiere decir que, al formar maestros para la infancia, se está asumiendo no sólo la responsabilidad del nivel preescolar, sino de los primeros grados de la básica primaria.

⁵⁴ Grupo de Maestros del Proyecto Curricular, coordinado por Rosa Agudelo. Pág. 10

3.2.2. Estructura académica

Las actividades académicas del *proyecto* se desarrollan durante 10 semestres equivalentes a 5 años, en horario diurno, en modalidad presencial.

Son sus propósitos generales:

- Desarrollar en los estudiantes una actitud crítica que les permita asumir su formación como sujetos que construyen ellos mismos, en interacción con los demás, su conocimiento, sus posibilidades expresivas y comunicativas y su autonomía.
- Formar docentes capaces de proponer y poner en marcha prácticas innovadoras de atención a la infancia.
- Participar junto con instancias nacionales e internacionales, en el debate de las políticas de atención y educación de la infancia.

Y sus objetivos específicos:

- Fortalecer las prácticas pedagógicas, como espacios generadores de propuestas alternativas para la atención y educación de la infancia.
- Incidir en los diferentes agentes educativos que trabajan en la atención y educación de la infancia en los espacios donde se realizan las prácticas pedagógicas.
- Favorecer la generación y cultivo del hábito de la sistematización permanente de la experiencia y de la práctica pedagógica.
- Cultivar permanentemente una rigurosa relación con el texto escrito en sus dos formas básicas, como acercamiento lector y como producción.

El proyecto, de acuerdo con lo expuesto en el documento, se piensa como *currículo integrado* entendido como la “necesidad de una organización educativa abierta, con procesos flexibles, con una estructura horizontal y participativa” y a través del cual se posibilita un trabajo interdisciplinario”. Se considera importante tener en cuenta tanto la selección, organización y legitimación de los contenidos culturales involucrados en el mismo, como la relación del estudiante con éstos, fruto de “un amplio debate entre los miembros de la comunidad educativa”.

Siguiendo las políticas establecidas en el Estatuto Académico de la universidad, el proyecto curricular se estructura en términos de: ciclos (fundamentación y profundización y énfasis); y ambientes de formación.

A continuación se presenta cada uno de éstos en forma detallada.

Ciclo de Formación de Fundamentación

Este ciclo contempla los seis primeros semestres de formación y está concebido como un ciclo de tránsito entre la formación previa de los estudiantes y su vinculación a los procesos académicos más específicos del proyecto así como a las demás actividades dispuestas por la universidad. En consonancia con el Estatuto Académico de la universidad, este ciclo se define como: “El conjunto de actividades académicas, orientadas a proporcionar los fundamentos conceptuales, metodológicos y contextuales necesarios para el desempeño como profesional de la educación. En este ciclo se reconoce la formación previa de los estudiantes, su vinculación a los procesos académicos propuestos por cada proyecto curricular”.

Este ciclo se encuentra integrado por el ambiente de formación pedagógica y didáctica, el ambiente de formación lingüística con sus componentes: comprensión y producción de textos, idioma extranjero e innovaciones tecnológicas y el ambiente de formación disciplinar e investigativa. En el ambiente disciplinar o de formación específica y de formación científica se ubican los espacios enriquecidos y la práctica pedagógica.

Los estudiantes se vinculan a los proyectos de los profesores y ponen en ejecución ejercicios prácticos, en sus respectivos sitios de práctica. La práctica pedagógica, en el Proyecto de Educación Infantil, se inicia desde el primer semestre del primer año de formación. El estudiante selecciona por dos semestres consecutivos, niveles de práctica de 0-3, 3-6, 6-8. Al terminar este ciclo, debe haber completado prácticas en los tres niveles de edad planteados.

Por su parte el ambiente de formación comunicativa requiere un desarrollo secuencial a través de los seis semestres.

Ciclo de Formación de Profundización y Énfasis

A partir del séptimo semestre y hasta el décimo se desarrolla el ciclo de profundización y énfasis. De acuerdo con el Estatuto Académico de la universidad, se entiende por este ciclo: “El conjunto de actividades académicas desarrolladas en torno a un énfasis particular de las ciencias, las tecnologías o las artes. Se adelanta principalmente el estudio de producciones de frontera, la reflexión alrededor de su enseñanza y aprendizaje, el análisis sobre el papel de tales conocimientos en relación con las diversas culturas y el estudio de sus posibilidades y alcances en términos de la solución de problemas que resultan de prioritaria consideración para la sociedad colombiana”.⁵⁵

Se ofrecen seis énfasis: a) Comunicación y Lenguaje; b) Pensamiento Lógico Matemático; c) Alternativas Educativas para los Primeros Grados de Educación Básica, esto es, competencias físicas, cognitivas, sociales y culturales del niño en los conceptos básicos de las diferentes disciplinas que se abordan en los primeros años de la educación; d) Alternativas de Educación No Formal: dirigido a diseñar y probar alternativas para trabajar en forma adecuada con poblaciones desfavorecidas. Temas como la violencia, el abandono, el maltrato serán trabajados con profundidad en este énfasis; e) Innovaciones Tecnológicas y f) Segunda Lengua. Hay un seminario de investigación que apoya los diferentes énfasis. Cada estudiante puede elegir dos énfasis, su trabajo de grado, lo hará sobre uno de los dos énfasis elegidos. La práctica pedagógica en este ciclo está relacionada con el énfasis.

⁵⁵ *Ibid.*

Ambientes de Formación

En este aspecto, el proyecto se orienta por los ambientes establecidos en el Reglamento Académico de la universidad, pero haciendo los ajustes pertinentes. Se establecen cuatro ambientes de formación pedagógica y didáctica, de formación lingüística, de formación disciplinar y de formación científica e investigativa, que se definen de la siguiente manera:

- Ambiente de *Formación Pedagógica y Didáctica*: proporciona oportunidades para desarrollar competencias cognitivas, investigativas y comunicativas, que permiten que el estudiante se identifique como profesional de la educación y para comprender e intervenir en la institución y en el aula (preescolar y dos primeros años de educación básica), en la comunidad y en las políticas educativas, ya sea en el nivel de lo local, lo regional o lo nacional, articulando historia y corrientes de pensamiento pedagógico con los desarrollos de la psicología cognitiva y socio-afectiva del niño, enmarcado en los contextos institucionales, culturales y sociales.

Este ambiente se estructura en torno a tres aspectos: a) *Historia y Epistemología de la Pedagogía*, pues se considera a la Pedagogía como *el saber fundante* en la formación de maestros, entendida como “la acción intencional que ejercen las generaciones adultas sobre las nuevas, para que entren a formar parte de la sociedad”: desde la Pedagogía, se interroga a otras disciplinas como la Sociología, la Psicología, la Antropología u otras, para fundamentar y orientar “la función del maestro en la escuela y en la sociedad”; b) *Desarrollo Humano*: contempla la dimensión biológica y neurológica del ser humano, así como las dimensiones socioafectiva, cognitiva, lógica y comunicativa; también incluye seminarios de formación específica en desarrollo moral, desarrollo del lenguaje, y niveles de profundización en desarrollo socioafectivo y sociocognitivo, problemas atípicos en el aula regular y salud escolar;⁵⁶ c) *Educación y Sociedad*: busca que

⁵⁶ Varios autores. El componente pedagógico en los Programas de Pregrado, Postgrado y Educación Abierta y Permanente de la Universidad Pedagógica Nacional. UPN, Facultad de Educación, p.22.

los maestros en formación estén en capacidad de construir alternativas, tanto en el plano de lo individual como de lo social, para asumir la complejidad de la época y los dilemas que la caracterizan, en los contextos de país y de mundo.

- Ambiente de *Formación Lingüística y Comunicativa*: se propone desarrollar las competencias comunicativas de los futuros licenciados, no sólo el lenguaje verbal, sino los lenguajes audiovisual y visual.
- Ambiente de *Formación Disciplinar*.
- Ambiente de *Formación Científica e Investigativa*. La integración curricular permite que los estudiantes aborden desde sus primeros momentos de formación la educación en ciencia y tecnología, a partir de la identificación de problemas concretos de su entorno y la búsqueda de soluciones desde diferentes disciplinas. Este ambiente está conformado por los espacios enriquecidos, la práctica pedagógica y los seminarios de investigación. Por el interés que revisten estos últimos espacios de formación, a continuación se presenta una reseña que contribuya a precisar en qué consiste cada uno de ellos.

Espacios Enriquecidos

Han sido pensados como “lugares de formación que aunque incorporan elementos de las denominadas asignaturas y de los talleres no son ni lo uno ni lo otro. Como su nombre lo indica son lugares que ponen al grupo académico (profesores y estudiantes) en contacto directo con los objetos de la cultura que le competen directamente. Estos sirven de apoyo al trabajo teórico-práctico del grupo y son sometidos a procesos de reelaboración y producción por parte de éste”. Se espera que cada uno de ellos produzca materiales de diferente tipo que reflejen su dinámica de exploración, investigación y producción. Se espera que estos *espacios* familiaricen con los problemas, métodos, contenidos y productos culturales claves de los dominios del conocimiento que le conciernen a cada uno de ellos. En ellos se lleva a cabo, por una parte, un trabajo teórico sobre los conceptos y problemas propios del dominio, y por otra, la realización

de un trabajo práctico, que apoyado en el primero, genere proyectos de investigación y de intervención que, a su vez, fortalezcan las líneas de investigación del *proyecto*. Ello supone el planteamiento y ejecución de pequeños proyectos por parte de los estudiantes, sobre los tópicos que progresivamente se van abordando en cada espacio enriquecido.

El programa comprende cinco *Espacios Enriquecidos*: a) Comunicación y Lenguaje; b) Lúdica y Psicomotricidad; c) Arte; d) Socialización y e) Pensamiento Lógico Matemático-Ciencia y Tecnología. Cada grupo plantea, al menos, las siguientes cuestiones básicas: ¿Qué áreas del conocimiento abarca?, ¿Qué enfoques centrales se han desarrollado para estudiarlas?, ¿Cuál es la posición del grupo frente a esos enfoques?, ¿Cómo se ha acercado la pedagogía a éstas?, ¿Con qué desarrollos didácticos se cuenta?

Práctica

Se entiende como un espacio posibilitador de diferentes experiencias en distintos contextos, con niños y niñas de diversas edades, a la cual se vinculan los/as estudiantes desde los primeros semestres de formación, lo que les permite, guiados por sus maestros y a partir de los espacios enriquecidos, formularse preguntas sobre la realidad educativa para realizar pequeños proyectos de investigación y/o de intervención. Estos dos elementos constituyen una alternativa en la que confluyen la teoría y la práctica, con el propósito que el estudiante “genere propuestas pedagógicas para cualificar su práctica pedagógica y la de sus pares”.

La importancia de la práctica radica en la posibilidad de que los estudiantes logren integrar los componentes teóricos y prácticos de su formación, y dar respuesta a las problemáticas que les presenta la realidad educativa con la que se enfrentará en los diferentes momentos de su proceso formativo.

Desde esta perspectiva, “la práctica pedagógica se entiende no sólo como un espacio para confrontar teorías, sino como un espacio dialéctico en el que se conjugan las diferentes dimensiones de la formación docente”. Se prepara a los estudiantes no sólo para enseñar

sino para la acción reflexiva: “se ayuda a que hagan conscientes sus interpretaciones, las contextualicen dentro de la realidad educativa y social en que están inmersos, comprendan los fenómenos que en la práctica encuentran y propongan acciones y cambios que afecten substancialmente las culturas institucionales y las rutinas individuales”.

La estructura de la *práctica* en el Plan de Estudios del proyecto se encuentra estrechamente articulada a los espacios académicos, particularmente a los *Espacios Enriquecidos*, organizada en cinco niveles así:

En el Ciclo de Fundamentación:

- Exploración un semestre y práctica con niños de 0-3 años.
- Exploración un semestre y práctica con niños de 3-6 años.
- Exploración un semestre y práctica con niños de 6-8 años.

En el Ciclo de Profundización:

- Según énfasis, dependiendo del proyecto de grado.
- Según énfasis, dependiendo del proyecto de grado.

El estudiante escoge, dentro del Ciclo de Fundamentación, cualquiera de los tres niveles de edades planteados, pero al terminar dicho ciclo, debe haber rotado por los tres niveles, es decir, ha realizado su práctica con niños de 0 a 3, de 3 a 6 y de 6 a 8 años de edad.

La realización de microproyectos constituye el eje central de la práctica, en ellos se definirán núcleos problematizadores, a partir de los cuales los estudiantes proponen estrategias didácticas y pedagógicas innovativas apoyados en las investigaciones que se estén adelantando en el correspondiente *Espacio Enriquecido*.

Actualmente, las prácticas pedagógicas se desarrollan en instituciones públicas como: Secretarías de Educación, Instituto Colombiano de

Bienestar Familiar, Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, Jardines de la Policía Nacional, FUNDAC, la Anexa Normal María Montessori, el Instituto Pedagógico Nacional, y a algunos Jardines Infantiles estatales y privados.

Investigación

El Proyecto Curricular cuenta con proyectos de investigación, en diferentes niveles y estados. Se busca consolidar líneas de investigación por parte de los maestros del proyecto y formar en investigación a los estudiantes. Actualmente se realizan investigaciones sobre: educación familiar, comunitaria y desarrollo infantil; interacción social en el espacio educativo; juego, cultura y crecimiento; lectura de imágenes en movimiento y procesos de socialización; el currículo de las artes plásticas en la educación preescolar; concepciones de los maestros sobre el trabajo por proyectos en el grado de transición.

Seminarios electivos

El proyecto ofrece cuatro seminarios electivos: a) Problemas Atípicos en el Aula Regular; b) Salud Escolar; c) Modelos Didácticos, y d) Administración Educativa. Pero también, entre un conjunto de múltiples seminarios opcionales que ofrecen los distintos programas de la universidad, el estudiante puede seleccionar dos.

4. COMENTARIOS EN TONO DE PROPUESTAS - RETOS FUTUROS

4.1. El lugar de la práctica y su relación con la teoría

Indudablemente, éste es uno de los principales aportes del programa en relación con la pregunta por la formación de maestros. A diferencia de los modelos de formación basados en el supuesto de que es necesario agotar un período conceptual y teórico, antes de “pasar a la práctica”, este programa pone a los estudiantes en contacto con la práctica desde el primer semestre, lo cual implica necesariamente desde el inicio posibilidades de interrogación a la teoría desde la práctica. Esto supone también una posición epistemológica que consiste en reconocer que no hay un lugar de verdad (y no lo es la teoría), que el conocimiento es

una búsqueda permanente, que no cesa. No sólo requiere, sino que se espera que aporte a la práctica, a la vida.

De otra parte, es claro que no se está formando para educar a una infancia en abstracto, homogénea, sino a las distintas formas de la infancia en Colombia: “queremos que sea un educador infantil, conocedor de la realidad del país, absolutamente contextualizado con la problemática de la infancia (...) que pueda generar igualmente alternativas que sean completamente adecuadas a las poblaciones con las cuales van a trabajar”.⁵⁷

Cabe destacar que, como se ha visto a lo largo de este trabajo, son precisamente razones de esta índole las que llevan al equipo del programa a replantear su objeto y pasar de la formación de maestros para preescolar a la formación de maestros para la infancia.

Pero esto a la vez se constituye en uno de los aspectos que merecerían una mayor profundización por parte del programa: ¿Cómo están interrogando las prácticas a la teoría?, ¿Qué propuestas surgen de esta conjugación teoría-práctica en relación con pensar y hacer propuestas para la infancia?

4.2. Relación pedagogía-disciplinas-práctica

Este es un asunto de especial interés. Es importante resaltar aquí el lugar de las disciplinas, no como punto de llegada, sino como herramientas para pensar y actuar sobre la educación de la infancia: “en educación infantil no hay una disciplina como tal, porque no estamos hablando ni de Matemáticas, ni de Sociales, ni de Lenguaje, sino que estamos hablando de todas esas cosas pero trabajando para formar educadores para un rango de edad específico...”⁵⁸ y “en ese sentido todas las disciplinas hacen sus respectivos aportes, entonces consideramos que la formación pedagógica es verdaderamente la disciplina fundante”.⁵⁹

⁵⁷ Entrevistas, coordinadora del programa. Pág. 3.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

4.3. La investigación en la formación

En los documentos se hace referencia a la importancia de la investigación como parte de la formación de maestros y se enuncian los proyectos que adelantan algunos docentes vinculados al programa. Sin duda, éste es un acierto. Pero no queda claro cómo juega la investigación a lo largo del proceso formativo; para un estudiante de quinto semestre resulta preocupante que “la investigación se tiene como un seminario, pero ese seminario es muy teórico, de pronto hay unos conceptos, pero no es el ejercicio de pensarse a sí mismo como un ser que puede investigar y proponer en lo profesional”.⁶⁰ Y en voz de un egresado “...propondría un poco más de énfasis en la investigación...”.⁶¹

4.4. El maestro en formación como sujeto

Uno de los asuntos vitales, desde nuestro punto de vista, para aportar a la formación de maestros en nuestros países, es la manera como se piensa al maestro, inclusive desde su formación inicial. Esto es, si se lo sigue relegando a una condición de operario o instrumentador de planes, programas o *innovaciones* educativas diseñados sin su concurso, o si, por el contrario, es considerado como sujeto.

A lo largo de las entrevistas realizadas en el marco de este estudio, ante la pregunta específica sobre cómo el programa tiene en cuenta sus propias características y expectativas, tanto maestros como estudiantes y egresados, hacen referencia a aspectos como la posibilidad de optar entre diferentes espacios académicos en el ciclo complementario “tenemos que escoger entre estas 4 opciones”⁶² (se refiere a Matemáticas, Lengua Escrita, Salud o Ciencia y Tecnología); “a partir de séptimo semestre, ellas pueden optar por trabajar más con niños de los 0 a los 5 años, entonces escogen el área de interés o el área de énfasis en educación especial los estudiantes que así lo quieran y además tengan la habilidad por el Inglés como segunda lengua tienen la posibilidad de hacer un eje complementario en segunda lengua al igual que los estudiantes que tienen una gran vocación de trabajo social podrían ampliar su formación en trabajo con la comunidad, en espacios no convencionales, o sea en espacios que son

⁶⁰ Entrevistas, estudiante quinto semestre. Pág. 23

⁶¹ Entrevistas, egresada. Pág.2

⁶² Entrevistas, Pág.2.

por fuera del aula con niños desplazados, con niños maltratados, con niños víctimas de la violencia, con niños de la calle...".⁶³

Otro aspecto bien interesante es el que resalta una de las estudiantes de quinto semestre en su entrevista: "...se ha generado en mí el reflexionar sobre lo cotidiano, sobre el niño, sobre cómo lo pienso y asumo; sobre los maestros, sobre las políticas educativas. Siento que eso sí ha contribuido mucho en mi formación, en cómo analizo y reflexiono...".⁶⁴

Ahora, si bien todos estos aspectos resultan importantes, se hace necesario profundizar más en lo que se entiende como sujeto en este programa de formación de maestros.

4.5. Un programa que se construye colectivamente, de manera articulada y no como sumatoria de espacios aislados

Esta manera de pensar la formación de maestros, no como un agregado de materias, sino como espacios académicos que se conectan e interactúan entre sí, ha sido una característica importante desde que el Programa se convirtió en innovación dentro de la UPN en 1984. Esto es, no se trataría de un currículo "agregado" sino que apuntaría más a la idea de un currículo integrado, de acuerdo con los términos propuestos por B. Berstein:⁶⁵ "...en lo que tiene que ver con lo disciplinar, lo que nosotros hicimos fue después de grandes debates entre el grupo de maestros...".⁶⁶ Llama la atención que una de las principales ventajas del programa es el equipo de profesores.⁶⁷

Esto también se expresa en la comprensión del programa como inacabado "es un proyecto que está siempre en permanente construcción..."⁶⁸ y en las dinámicas de trabajo entre estudiantes, quienes manifiestan la importancia que tiene para ellos la construcción de equipo: "aprende uno también a trabajar con los compañeros".⁶⁹

⁶³ Entrevistas, coordinadora del programa. Pág. 7

⁶⁴ Entrevistas, estudiante quinto semestre. Pág. 23

⁶⁵ Berstein, B. (1993). *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.

⁶⁶ Entrevistas, coordinadora del programa. Pág. 6.

⁶⁷ Entrevistas, profesora del programa. Pág. 17

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Entrevistas, egresada. Pág. 2

REFERENCIAS

Amaya de Ochoa, G. (1995). La escuela, el maestro y su formación. En: *Colección de documentos de la Misión Ciencia Educación y Desarrollo. Tomo 5.*

Batalla, I. (s/a). Escuelas Normales y formación del magisterio durante la regeneración. En: *Revista Educación y Pedagogía.* Medellín. Universidad de Antioquia.

Berstein, B. (1993). *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico.* Madrid. Morata.

Calvo G., Rojas, L.I., Rendon, D.B. (2004). *Estado Actual de la Formación Docente en Colombia.* IESALC-UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve.

Castro, M. de, Rincón, G., Bustamante, G. (1993). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, desde preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria.* (s/l). MEN, Serie Pedagogía y Currículo 6.

Decreto 272. Reestructuración de las facultades de educación.

Decreto 301. Reestructuración de las Escuelas Normales Superiores

Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, Artículo 1.

Helg, A. (s/a). La educación en Colombia, 1946-195. En: *Nueva Historia de Colombia. Vol IV.*

Herrera, M.C. (2000). Historia de la Formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. En: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación. Año II, N° 2. Julio de 2000.*

Herrera, M.C., Low, C. (1990). Historia de las Escuelas Normales en Colombia. En: *Revista Educación y Cultura. N° 20.* Bogotá. Enero de 1990.

Herrera, M.C., Low, C. (1990). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior, una experiencia reciente y olvidada. En: *Revista Educación y Cultura N° 20,* Bogotá. Enero de 1990.

Quijano Samper, M., Sánchez Moncada, M. (s/a) La escolarización de niños y jóvenes en Bogotá. En: *Historia de la Educación en Bogotá*.

Martínez, A., Noguera, C., Castro, J. (1999). *Escuela y vida cotidiana en la Santa Fe Colonial*. Ed. Magisterio. 1999.

Ministerio de Educación Nacional (1995). *Decreto 1860, de agosto 3 de 1994, reglamentario de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Serie Normas. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1999). Consejo Nacional de Acreditación. *Pedagogía y Educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998*, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Editorial Universidad Nacional, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1995). *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares. Hacia la Construcción de Comunidades Autónomas. (Doc. 1)*. Presencia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución 2343, del 5 de junio de 1996*.

Ministerio de Educación Nacional (1995). *Educación en Tecnología: Propuesta para la Educación Básica y Media. Ideas Preliminares*. Bogotá, octubre de 1995.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia al Filo de la Oportunidad. Informe Conjunto. Volumen 1. Versión agosto 18 de 1994*.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1995). Derecho, etnias y ecología. Fuentes complementarias II. *Tomo 6 Colección Documentos de la Misión*. Presidencia de la República. Consejería presidencial para el Desarrollo Institucional COLCIENCIAS. Bogotá.

Muller de Ceballos, I. (s/a). *La Lucha por la Cultura*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Ley General de Educación

Ley 62 de 1916 y el Decreto 1039 de 1917.

Ley 39 de 1903, reglamentado por el decreto 491 de 1904.

Ley 39 del 21 de febrero de 1936.

Lucio, R., Serrano, M. (1992). *La educación superior, tendencias y políticas estatales*, Ed. Universidad Nacional IEPRI.

Parra Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá. Plaza y Janés.

Restrepo, B. (1983). Las facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro. En: *Revista Estudios Educativos N° 18, I semestre de 1983*.

Rodríguez, A. (2002) *La educación después de la constitución del 91: de la reforma a la contrarreforma*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Grupo de Maestros del Proyecto Curricular: Licenciatura en Educación Infantil, Documento para la Verificación de Condiciones Iniciales. Referentes del Programa. Febrero de 2002*.

Universidad Pedagógica Nacional (2001). *Práctica Pedagógica Innovación y Cambio. Lineamientos y criterios del sistema de práctica educativa en la UPN*.

Vasco, C.E. (1990). Los Consensos sobre la enseñanza de la Ciencias Naturales. En: *Revista Educación y Cultura No. 21. Diciembre de 1990*. Bogotá.

El modelo de formación de docentes inicial de la Universidad Humboldt de Berlín

ALEMANIA

**Un nuevo concepto de didáctica multidisciplinar
para la diversidad y la interculturalidad**

Ilse Schimpf-Herken

Ilse Schimpf-Herken, socióloga, es consultora de proyectos en África occidental, Ruanda, Chile y América Central. Es docente de varias universidades y directora del Instituto Paulo Freire de la Académica Internacional de la Universidad Libre de Berlín (Freie Universität Berlin). Trabaja en temas como la Pedagogía de la Paz, Pedagogía Dialógica, Memoria Histórica y el desarrollo conceptual para colegios en zonas de conflictos. Desde 1997 ha organizado cursos en Berlín sobre conflictos sociales con la participación de docentes chilenos. A través de una actitud de aprendizaje y enseñanza mutua, fomenta el intercambio entre pedagogos de Chile y Alemania en el marco del proyecto *Profesores sin Fronteras*.

El valor de la escuela se basa en el valor del maestro. Por esto el aumento de la formación docente es el primer paso de cada reforma escolar.*

* Diesterweg, A. (1865). Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, volumen 15, Pág. 59, Frankfurt/Main, citado en: Günther, K.H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H., Schuffenhauer, H. (comp.) (1987). Geschichte der Erziehung. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag. Berlin.

REFLEXIÓN PRELIMINAR

El docente en Alemania, como en la gran mayoría de los países, se ve enfrentado a un mundo cada vez más acelerado, lo que trae consigo una necesidad de la docencia de estar abierta y preparada para enfrentar las exigencias sociales, económicas y culturales de sus educandos y cuestionarse en sus quehaceres. Ya no basta reproducir los conocimientos, sino habría que crear entre todos un universo de aprendizaje para que los silenciados y excluidos también pudiesen participar en la creación de discursos y realidades más justas y para que la educación tenga una visión de futuro sustentable.

El concepto de educación tradicional sin embargo está basado en otro paradigma: la educación llamada humanista predominante tiene una fuerte orientación eurocéntrica, se basa en los valores clásicos de raíz greco-romana y está condicionada por una mirada hacia atrás. Había que aprender de los ancianos y reproducir sus modelos. La tarea del profesor en ese entonces no era otra cosa que adiestrar en lo clásico, en la literatura, la teología, la medicina y las ciencias naturales. Faltó por completo una mirada oblicua (Friedrich Nietzsche) para tomar distancia de su propio quehacer, se negó el carácter selectivo del sistema escolar y su repercusión en los silenciados o excluidos (Paulo Freire).

Por su lado, la educación escolar masificada que nació con el Estado Nacional Europeo tuvo otro objetivo. Era necesario para las nuevas elites tener al soldado obediente y adiestrado y al funcionario formado para la administración. Se creó por esto el sistema de educación básica pública que, sin grandes cambios, sigue persistiendo hasta hoy y que por el colonialismo fue diseminado en todo el mundo. El profesor en este sistema ya no es tanto el reproductor de valores y modelos, sino quien adiestra y prepara al alumnado para las “necesidades” de su respectivo desarrollo.

Después del régimen nazi la educación ya no es la misma, se perdió la confianza en la omnipotencia del raciocinio iluminado y está confrontada al cuestionamiento total de sus raíces. Desde entonces ya no debe haber más una reflexión pedagógica que excluya a la ética, una visión crítica de la historia y la búsqueda de un futuro sin exclusión. El docente tiene una orientación diferente, trabaja desde

la persona, desde los Derechos Humanos, con una mirada hacia el futuro. No hay futuro sin memoria.

Este legado crea las condiciones para cualquier reflexión pedagógica hoy en día. En un mundo globalizado ya no se necesita al profesor que lo “sabe todo”, porque sus conocimientos adquiridos durante su formación ya no están a la altura del desarrollo o de la ciencia en vigor. La discrepancia entre las realidades vividas por los alumnos en las sociedades de información y de conocimiento, dominadas por los nuevos medios de comunicación, son cada vez más grandes.

El educador-educando en el tiempo de la internacionalización de la economía y de la tecnología tiene que prepararse para desarrollar competencias de aprendizaje para confrontarse con estos cambios mundiales profundos. Ya no es el profesor el único que debe estar abierto a las necesidades de su alumnado y a las de su entorno social y cultural, sino que debe tener, al mismo tiempo, competencias para buscar junto a los educandos respuestas relacionadas con un contexto escolar más grande y, para entregar una orientación de sustentabilidad, debe incluir también al “prójimo lejano” (Ernst Jouhy). La convivencia intercultural es el desafío más grande de la educación del siglo XXI. Por consiguiente, la formación docente no puede ya basarse primordialmente, ni en la transferencia de conocimientos en forma etnocéntrica, ni en el postulado científico solo, sino que también, debe apoyarse en la búsqueda y el fortalecimiento de la creatividad en cada alumno y alumna para investigar y encontrar soluciones a las preguntas pertinentes.

Pero, ¿cómo se pueden desarrollar estas competencias?, ¿cómo se puede contribuir a una fundamentación ética de la educación que implica a la vez un autocuestionamiento del sistema hegemónico?, ¿cómo se puede superar una orientación autoritaria, consumista de la educación?, y ¿cómo se puede cambiar el paradigma instruccional de la educación?

Para todas estas preguntas no hay una sola respuesta, y ese es precisamente el gran desafío para el educador-educando; el de crear las condiciones, los espacios y tiempos para que se pueda dar una apertura de muchas vías que conduzcan a un gran camino y poder así, vislumbrar un futuro alternativo e incluyente.

La presentación de la formación inicial docente en Alemania, y en Berlín en especial, no puede ser por esto solamente descriptiva, sino implica una reflexión crítica a la vez y está basada en el diálogo entre la escuela y la universidad. La formación docente se legitima en las realidades y necesidades que viven los profesores juntos a sus alumnos. Es por esto que hace falta la presentación de estructuras y sus relaciones en el contexto social y una *mirada oblicua*² hacia ellas.

1. EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ALEMANIA

1.1. Historia y estructura

La formación inicial en Alemania está caracterizada por una estructura particular que no se ha dado en ninguna otra sociedad moderna.

1.1.1. El magisterio y el Estado

La formación docente inicial, con más de 200 años de trayectoria, a pesar de las tantas reformas ocurridas, nunca superó el carácter de una profesión entendida como magisterio al servicio del Estado. Tampoco los movimientos pedagógicos de cuestionamiento social profundo, como la Pedagogía de la Reforma³ de los años 20 del siglo pasado o las reformas de los años 70, tuvieron como objetivo una profesionalización académica del magisterio.

Sus reformas eran la expresión de insatisfacciones al sistema anterior y las alternativas se formularon según los siguientes aspectos: las necesidades y exigencias de desarrollo de la sociedad, los procesos de institucionalización del sistema educativo, los debates pedagógicos y conceptos teóricos en la ciencias de la educación, y los criterios y exigencias del Estado, manifestados en los exámenes finales oficiales.

² Por mirada oblicua se entiende el distanciamiento para poder mirar desde otro ángulo.

³ En alemán, Reformpädagogik. La pedagogía de la reforma era fruto y parte de un movimiento social juvenil pos-1^{ra} Guerra Mundial. Sus ideales eran el pacifismo, el aprendizaje social, aprender en y desde la práctica. El aprendizaje estético (percepción), música y el trabajo corporal eran partes integrantes de la Filosofía Metodológica.

Por consiguiente, en Alemania, hasta el momento en que se promulgó la nueva Ley de Formación Docente, el 5 de diciembre del 2004, a pesar de la existencia de tantas carreras de formación docente diferentes, de la gran complejidad de los currículos y de la larga duración de la carrera (entre 5 a 6 años de estudios universitarios y 2 años de preparación en el campo práctico-pedagógico) no se creó un perfil académico propio de la profesión. A los profesores se les capacitaba como servidores del Estado⁴ y solamente se diferenciaba el nivel científico de su formación. Los futuros profesores de educación secundaria estudiaban sus asignaturas en la universidad, las cuales estaban todavía muy influenciadas por los ideales Humboldtianos de la ciencia pura, en libertad y soledad.⁵ Hasta mediados del siglo XX, los profesores no recibían ninguna capacitación en didáctica. Tuvieron un estatus social alto comparado al estatus del juez. Sin embargo, el maestro de primaria no recibía una capacitación profesional universitaria, sino simplemente la de un seminario para profesor generalista (Pädagogische Hochschule). Su estatus social era bajo y su salario también.

Solamente después de la II Guerra Mundial los profesores de educación secundaria accedieron a los estudios universitarios y a una fase llamada Referendariat⁶ (no habiendo una traducción exacta al español se mantendrá el uso de la palabra en alemán), destinada a la preparación del educando en la profesión basado en una formación práctica especializada. Es una fase de dos años en la cual se trabaja unas horas en el aula y otras horas siguiendo seminarios dictados por docentes del servicio estatal.

Los maestros de educación primaria empezaron a estudiar en Escuelas Pedagógicas Superiores y se podían especializar en una asignatura. Los futuros educadores de los jardines infantiles seguían con una capacitación en escuelas secundarias con especialización en Educación de la Primera Infancia y esto sigue así hasta hoy en día.

⁴ Sobre la historia de la profesionalización del profesor vea el estudio muy interesante Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

⁵ Humboldt, W. von (1810). *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. S.n. En: Flitner, A. (comp.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Frankfurt/Berlin 1984, Ullstein Verlag, Pág. 82.

⁶ En alemán se conoce también como *Vorbereitungsdienst*.

Recién en los años 70 se reformaron fundamentalmente las carreras: el profesor de educación secundaria tuvo también que estudiar Didáctica y la carrera del maestro primario se transformó en una carrera universitaria,⁷ incluyendo una fase de dos años de *Referendariat*. Se puede resumir que en todos estos años no se pudo cambiar el carácter de la profesión que tenía como de *servicio al Estado*. No se trata solamente de que el título de la carrera sea requisito para el cargo de la enseñanza (en alemán, *Lehramt* en que *Amt* es siempre un cargo en el servicio público), sino que el docente se convertía en un futuro funcionario, tal cual sigue hasta hoy.

Las pruebas externas estatales y el *Referendariat* marcan profundamente el perfil de la profesión. Ese tema ha sido siempre objeto de presión tanto del lado de los intereses de la autonomía de la universidad como de los intereses de los gobernantes, que se quieren asegurar una educación general en función de su concepto de sociedad.

En el momento en que se escribe este estudio estamos en una nueva fase de estas tensiones. Dado que, en diciembre del 2003, se promulgó la nueva Ley de Formación Docente Inicial, que le dio a la carrera el carácter de universitaria, sin exámenes externos estatales, es preciso reformar ahora la fase pos-universitaria. Mientras los universitarios quieren disminuir la duración y cambiar la estructura del *Referendariat*, los ministros de los Estados federales, que pagan los salarios de los profesores quieren tener el control en ello, porque consideran que en esta formación práctica profesionalizante es que se forman los docentes. Por este debate, además de otros (por ejemplo, el tema del examen final universitario del Máster), el desarrollo curricular de la última fase está nuevamente en cuestión. Los estudiantes que se inscribieron en la carrera reformada todavía no tienen claro su destino.

1.1.2. Federalismo

La otra característica importante de la formación docente inicial en Alemania es su carácter federal, es decir, por la estructura política de la República Alemana no existe un sistema educativo único, centralizado.⁸

⁷ Con excepción del Estado federal de Baden Württemberg en donde siguen formándose en la escuela superior de Pedagogía.

⁸ Alemania como nación, recién se creó en la segunda parte del siglo XIX, antes era un conglomerado de pequeños reinos o condominios, cada uno con su autonomía en la política cultural y religiosa. La segunda razón para defender el federalismo en la política cultural-educativa de Alemania fue la experiencia del nazismo en la historia reciente, su abuso totalitario en todos los niveles.

En la posguerra, esta fue una estrategia para reconstruir sistemas educativos pluralistas e impedir una política ideológica desde el poder estatal.⁹ Durante 40 años, este modelo pluralista federal no se aplicó en la política educacional de la República Democrática de Alemania (RDA). En la RDA, se desarrolló una política educativa de planificación centralista, la cual en su implementación fue descentralizada, ligada a las empresas y los modelos comunales de perfeccionamiento. Este sistema dejó de existir con la unificación en 1990.¹⁰

Sus estructuras políticas y administrativas fueron asimiladas por el sistema de la República Federal de Alemania (RFA). La ex-RDA fue subdividida, en cinco Estados federales políticamente administrados en forma autónoma, e incorporados al territorio de la RFA. Desde entonces la política en el territorio de Alemania se efectúa en 16 Estados federales y las políticas educativas de éstos Estados federales de la RFA fueron impuestos en los nuevos Estados, por ejemplo el de Baja Sajonia fue impuesto en el Estado federal de Sajonia-Anhalt, el de Renania del Norte-Westfalia en Brandeburgo, etc. Como consecuencia, cuando se habla del sistema educativo alemán actual se hace referencia al modelo imperante y se silencia la historia del otro.

En cada Estado federal se formula hoy una política autónoma, según las relaciones políticas partidarias respectivas.¹¹ Por ejemplo, el Ministro de Educación de un Estado federal, tiene la autoridad para formular los planes mínimos, los implementa con su propio aparato administrativo y solamente coordina con el Ministerio de las Ciencias y la Investigación los lineamientos generales jurídicos, la política de investigación o el apoyo a ciertas políticas sociales transversales, como por ejemplo, la política educativa para la enseñanza de la lengua alemana como segundo idioma para los migrantes, la política de profilaxia de droga, la política de equidad de género, etc.

⁹ A pesar de esta orientación descentral, se asegura en la Constitución Alemana (- 91b) la realización de proyectos comunes entre el Estado y los ministerios de los Estados federales, lo cual ha sido una estrategia exitosa también al crear proyectos pilotos entre varios Estados federales y hoy en día también internacionales, con la Comunidad Europea en especial.

¹⁰ De esta manera se borró una trayectoria de formación docente inicial basada en la adquisición de competencia, un modelo que se establece nuevamente en forma muy parecida.

¹¹ El federalismo implica que la administración y la supervisión del sistema educativo queda bajo la supervisión de cada Estado federal y su ministro de educación respectivo. La jerarquía oficial ocurre del siguiente modo: director de la escuela, inspector de enseñanza general quien en muchos Estados federales tiene ahora la tarea de asesor pedagógico (su tarea disciplinaria está entregada a otro servicio del ministerio), presidente del organismo administrativo regional y el Ministro de Educación del respectivo Estado.

Para asegurar un mínimo de estandarización en las políticas educativas de los diferentes Estados federales y la movilidad de sus personas, se creó la Conferencia de los Ministros de Educación, la cual ha jugado un papel importante para orientar los debates de la política educativa en el país. Aparte de organizar conferencias, realizar investigaciones comparativas, ser interlocutor entre los diferentes gremios de profesores, la Conferencia de los Ministros de Educación publica cada año un documento de referencia muy importante para el proceso de reforma de la formación docente que se titula Reformas Estaduales en la Formación Docente Inicial. Los criterios que se comparan en este documento son expresiones de la orientación de la reforma. Estos son:

- La Ciencia/la Didáctica de la ciencia específica, Ciencia de la Educación
- Currículum troncal
- Centros para la formación docente
- Evaluación del aprendizaje
- Exámenes estatales
- Estructura de los estudios
- Prácticas
- El *Referendariat*
- Fase introductoria a la profesión
- Estatus en la renovación de la Ley de Educación¹²

Actualmente la Conferencia de los Ministros de Educación juega también un papel muy importante apoyando el proceso de la reforma de la formación docente según los Acuerdos de Bologna (1998).

¹² Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). Reformas Estaduales en la Formación Docente Inicial. Bonn, 8 de julio del 2004.

Alemania se ha inscrito junto a 33 Estados europeos¹³ en este proceso y lo confirmó en la conferencia de Berlín del año 2003.

En el comunicado en la conferencia del 19 de septiembre del 2003, se afirma lo siguiente: “los ministros reafirman la importancia de la dimensión social del proceso de Bologna. La necesidad de incrementar la competitividad, la cual debe ser balanceada con el objetivo de apoyar las características sociales del área de educación superior europea. Poniendo énfasis en el fortalecimiento de la cohesión social y reduciendo las desigualdades sociales y de género a nivel nacional y europeo. En ese contexto, los ministros reafirman su posición de que la educación superior es un bien y una responsabilidad pública. Ellos enfatizan que el intercambio y la cooperación académica internacional son valores que deben prevalecer.”¹⁴

Según los compromisos confirmados en Berlín, la Conferencia de los Ministros de Educación lidera la reforma de las instituciones académicas, para que todas las universidades en Alemania transformen sus estructuras de formación docente en carreras universitarias consecutivas hasta el año 2010. Todas las carreras serán estructuradas en módulos, lo que facilitará el intercambio entre las facultades y el reconocimiento mutuo de los créditos, según el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Las pruebas del Bachelor y Máster son pruebas universitarias y se discute la reducción o la desaparición del Referendariat. En este punto es preciso aclarar que el Bachelor y el Máster son niveles académicos de pregrado, a diferencia de otros países en los cuales el Máster es un nivel de postgrado. En el presente documento los dos términos se utilizarán en el mismo sentido que se emplea en Alemania.

¹³ En la Declaración de Bologna se establecen seis objetivos básicos:

- a) La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al diploma.
- b) La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales (grado y postgrado).
- c) El establecimiento de un sistema de créditos compatibles para propiciar la movilidad, según el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.
- d) La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- e) La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- f) La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

¹⁴ Traducción de la autora.

La Conferencia de los Ministros de Educación está, en este momento, elaborando los criterios necesarios para el reconocimiento mutuo de las pruebas finales: el Bachelor y el Máster para que los estudiantes tengan la libertad de cambiarse de una universidad de un Estado a otra de otro Estado, sin inconvenientes.

1.2. La estructura de la formación docente

La formación docente en Alemania tradicionalmente estaba dividida en tres períodos:

- La fase universitaria consistía en 4 años de preparación en la Ciencia de la Educación/Didáctica y en una asignatura para la educación primaria (para la educación secundaria, estudiándose dos asignaturas, duraba 5 a 6 años).
- La fase del Referendariat, duraba entre 18 a 24 meses, en la cual el futuro profesor hace sus prácticas en una escuela, acompañado por diferentes guías y tiene clases en un centro de estudios.
- El perfeccionamiento permanente. Esta fase de perfeccionamiento continuo no fue comúnmente relacionada a la universidad, y solamente en los últimos 15 años se crearon los talleres de aprendizaje ahí mismo. Los maestros de centros escolares podían acudir para aprender nuevas metodologías. También existen convenios con centros escolares para ofrecer perfeccionamiento en temas especiales o prácticas para profesores que ya están trabajando y que desean especializarse en otra asignatura o en un tema específico (prevención de droga, alemán como segundo idioma, etc.).

Sin embargo, el perfeccionamiento, por lo general, se realiza en centros extra-universitarios. Los LISUM estatales (Instituto de Perfeccionamiento de Profesores y Nuevos Medios) juegan actualmente un papel cada vez más importante, pues coordinan e implementan el perfeccionamiento en los nuevos planes y programas y son centros de creación de nuevas metodologías y materiales didácticos muy relacionados con los centros escolares.

Muchas veces las primeras dos fases de la formación docente inicial no eran bien entrelazadas y se caracterizaron por dos situaciones. Por un lado, la escasa retroalimentación entre la teoría y la praxis. Había y hay poco intercambio entre la universidad y la escuela, y por consiguiente pocos conocimientos de la cotidianidad educativa escolar por parte de los catedráticos. Los dueños de sus cátedras tienen una exigencia grande de investigar y publicar, lo que les impide una relación más frecuente con el mundo escolar. Por otro lado, por las exigencias muy complejas de los estudios en diferentes facultades respecto a las asignaturas elegidas y los exámenes estatales extra universitarios, el estudiante de la formación docente muy rara vez desarrolla un sentido de pertenencia con su asignatura y esto le impide desplegar su creatividad desde ella.

Los estudiantes eran y son determinados más por las exigencias ajenas que por su búsqueda de libertad y soledad.

Debido a que, por lo general, no existía en las facultades de educación un lugar de intercambio y de profesionalización, los estudiantes no fueron guiados/apoyados en sus aprendizajes. Él mismo era quien tenía que hacer el esfuerzo de moldear las piezas del mosaico en un perfil profesional consistente. Esto tenía sus raíces nuevamente en la tradición humboldtiana que se funda en el concepto de enseñanza universitaria siguiente: “El profesor aprende junto a sus alumnos en la libre expresión de sus discursos. Su relación entre ellos debe ser marcada por la igualdad al servicio de la ciencia”.¹⁵ Esta orientación de la cultura universitaria tiene aspectos positivos, pues deja mucha libertad al estudiante para orientarse según sus intereses, pero sobreexige a otros que pierden mucho tiempo en este proceso de auto organización.

Otra falla en la estructura de la formación inicial consistió en que los contenidos troncales seguían la lógica de la ciencia específica de la cátedra, que no estaba enfocada en una cultura inclusiva y de aprendizaje social. De hecho, el estudiante de Pedagogía estaba obligado a integrarse en un gran número de temas especiales de su

¹⁵ Humboldt, W. von (1810). Op. cit.

asignatura y el provecho de esto para su futuro trabajo no fue transparente. Por ejemplo, el futuro profesor de Educación Básica se perdía en las clases de alemán antiguo del Siglo XII o se sentía rechazado por los futuros Matemáticos de la carrera. Con esta sensación de ser estudiante de “segunda clase” muchos se vieron confrontados en su formación inicial (en cuanto a las titulaciones y los planes de estudio ver al pié de página).¹⁶

1.3. Formación docente frente al cambio social o la educación en un mundo global

Mirando desde la perspectiva de las exigencias de los futuros profesores se reconoce claramente que la formación docente hoy en día necesita una adecuación. Educar no consiste tanto en la transferencia de conocimientos enciclopédicos, sino en capacitarse para poder responder a las necesidades de los alumnos y a la sociedad respectiva. Por consiguiente, el sistema educativo en su totalidad debiera transformarse en un lugar de vida, en un lugar público de reflexión y la escuela debiera ser una “casa del aprendizaje” con una expresión creativa y multicultural.

Esta reformulación de objetivos en la educación es la consecuencia de cambios profundos en la sociedad alemana, por ejemplo: la brecha entre ricos y pobres, entre la población alemana y migrante es cada vez más grande; la sociedad de consumo destruye cada vez más el sentido de lo público, de lo ciudadano, de lo no-material valórico. Así mismo, la discriminación de género y la invisibilización de las culturas minoritarias por parte de la cultura dominante generan implícitamente un rechazo a lo “diferente”, lo que es fomentado también por las instituciones y la ideología predominante.

El futuro docente tiene que responder a estas situaciones y contextos y aprovechar el carácter público-ciudadano de la escuela para transformarla en un lugar en defensa de los derechos humanos y de

¹⁶ A diferencia a lo que se dijo arriba en cuanto a la falta de un perfil específico de la carrera y del currículum para futuros profesores, en el Estado federal de Berlín las tres universidades acordaron en 1986 de crear el currículum de estudios integrados (integrierter Studiengang) para todos los futuros profesores, es decir en la fase universitaria de la formación, las clases de la Ciencia de la Educación/Didáctica y de las Ciencias Psicológicas y Sociales se dirigen a todos los futuros profesores, de educación básica y de educación secundaria, de igual manera.

un desarrollo sostenible. Estos son desafíos que no se enseñaban en los currículos tradicionales, que se basaban en una cultura de memorizar, pero que tampoco se pueden lograr solamente a través de cambios en la estructura. Depende de las competencias y de la participación de todos, de la creatividad de cada uno para transformar el conocimiento en competencias inclusivas, desde el aula hasta los seminarios académicos.

Para este fin, es preciso reorientar todo el sistema educativo, no solamente la enseñanza universitaria. Es necesario relacionar más lo universitario con lo escolar y darle una dramaturgia¹⁷ diferente para que todos puedan incorporarse a la tarea propuesta.¹⁸ Esta nueva dramaturgia está centrada en el desarrollo de competencias y se manifiesta hoy en los nuevos planes y programas escolares y universitarios, los cuales, orientados por la Conferencia de los Ministros de Educación, formulan las escenas a las cuales las contribuciones, de diversa índole, pudiesen incorporarse:

1.4. Nuevos planes y programas para la escuela primaria, media-técnica y secundaria

Íntimamente relacionados con el proceso de Bologna está la Reforma Universitaria y la nueva Ley Escolar del Estado Federal de Berlín. La formulación de estándares y competencias, tal como son plasmadas en las recomendaciones de la Conferencia de los Ministros de Educación y los planes y programas, acordados entre cuatro Estados federales,¹⁹ son un ejemplo de la sincronía entre los procesos de los diferentes niveles, el de la escuela y el de la universidad. Con todas las diferencias entre los Estados y la gran variedad de asignaturas y niveles educativos existentes, hay tres componentes comunes que

¹⁷ La didáctica como dramaturgia de trabajo en el aula fue la obra magistral de Gottfried Hausmann en la cual defiende la necesidad de la creación de escenas, de juegos estratégicos (Planspiele), de dramas pedagógicos para que los educandos tengan experiencias diversas y pudiesen en su momento fructífero incorporarse y entregar lo suyo.

¹⁸ Para entender mejor este empeño desde abajo, ver en el anexo 1, aclaraciones a la estructura del sistema escolar, en el Anexo 2, la traducción de partes de la nueva ley escolar y en el anexo 3, los estándares de la formación docente inicial de la Conferencia de los Ministros de Educación. Es necesario revisarlos para entender el empeño de crear una política de estandarización orientada hacia el desarrollo de competencias.

¹⁹ Son dos Estados de la ex-RDA (Mecklenburgo-Pomerania Occidental y Brandeburgo) y dos Estados federales, que son ciudades a la vez (Berlín y Bremen). Se presentaron los nuevos planes y programas durante la primera parte del 2005.

se pueden registrar: los estándares de la educación, el concepto de competencia y los contenidos troncales.

Son conceptos interrelacionados y tienen su correspondencia en los objetivos de la formación docente inicial, formulados en los Estándares de las Ciencias de la Educación para la Formación Docente Inicial (ver Anexo 3 disponible en el CD Rom).

Los fundamentos para los nuevos planes y programas se definen de la siguiente forma:

1.4.1. El significado de estándar en la educación escolar

“Los estándares describen los objetivos a alcanzar en la escuela. Por esto son en primer lugar instrumentos para aclarar objetivos”.²⁰ Presentan un desafío para las escuelas, para definir concretamente su perfil y objetivos comunes, y de esta manera contribuyen al desarrollo escolar. Los estándares se formulan sobre la base de asignaturas troncales, siempre en relación con los objetivos de aprendizaje a largo plazo para fomentar la creación de redes de aprendizaje. Definen las exigencias de éste aprendizaje y permiten, a partir de ellas, realizar una comparación con otros. Lo que no constituye, a nuestro entender, y esto es muy claro, criterios para definir las normas que determinan las notas, ni para diagnosticar los procesos de aprendizaje del alumno. Para esto se necesita desarrollar otros esquemas.

Con la definición de estándares se apoya al desarrollo de la calidad, porque es un derecho de cada participante en el proceso de aprendizaje obtener lo que está estipulado en el estándar. Los estándares se orientan entonces a conseguir fines tales como: comparar los objetivos de aprendizaje, evaluar los rendimientos generales alcanzados, asegurar la calidad en las asignaturas troncales, alcanzar el desarrollo de competencias y los certificados, diplomas, etc.

²⁰ Klieme, E. (2004). *Pädagogische Beiträge, Rheinland Pfalz, Nr. 1*. Pág. 8.

Si los estándares son formulados a partir de las competencias a adquirir, el camino hacia ellos debe ser orientado por el desarrollo mismo de las competencias. Esto implica una nueva fundamentación para el aprendizaje y para la educación en general.

1.4.2. El concepto de competencias

La Conferencia de los Ministros de Educación de los Estados Federales, cuando define los estándares, también establece para la formación docente inicial las competencias a adquirir por el alumno. Por esto, en los nuevos planes y programas no se habla ya solamente de conocimientos y contenidos, sino de cuatro competencias básicas a adquirir: la competencia personal, la competencia social, la competencia metodológica y la competencia de contenidos (de la asignatura).

También se habla de competencias transversales, las cuales se adquieren entrelazando las diferentes asignaturas y los proyectos escolares/extra-escolares, etc. Las competencias son siempre la expresión del actuar de una persona en su totalidad y se adquieren en un proceso continuo.

Cada persona desarrolla sus propias estrategias, establece el tiempo que necesita. Es decir, su propio objetivo para lograr lo que tiene intención de lograr.

“Las alumnas y los alumnos son competentes:

- Si logran desarrollar sus capacidades para manejar una situación específica.
- Si logran activar los conocimientos que tienen o aprovechar nuevas fuentes.
- Si entienden la lógica interna de un temario complejo.
- Si logran actuar utilizando capacidades adquiridas anteriormente.
- Si logran incorporar capacidades existentes.”²¹

²¹ Karpen, K. (2004) Einführung in die Bildungsstandards in den Ländern im Schuljahr en *Schulverwaltung*, N° 5, Mayo 2004. Pág. 165.

Con este nuevo concepto del desarrollo de las competencias se intenciona un cambio en el paradigma del aprendizaje: ya no es el conocimiento en sí o su cantidad lo que cuentan, sino cómo el educando logra resolver o manejar una situación o un tema. Es el educando el centro de la preocupación: su capacidad creativa para lograr los objetivos y ya no sólo la información a memorizar para reproducir lo central en la nueva propuesta. De esta manera, la escuela pasa de ser un lugar de asimilación de conocimientos a ser un espacio de encuentro entre educando/educador y educador/educando, de ser un lugar de pruebas permanentes y de control, a ser un lugar de elaboración de las competencias como un proceso de motivación y de cambio de toda la vida. La escuela pasa de ser un instituto de adiestramiento a ser una *escuela que aprende* (Peter Senge).

1.4.3. Los contenidos troncales

Este nuevo concepto de competencia tiene su repercusión directa en la forma como se imparten los contenidos de las asignaturas y por lo que se entiende como contenido troncal. Los contenidos ya no se definen por la gran cantidad de información a ser transmitida o acumulada, sino por su sistematización para el proceso de aprendizaje más amplio.

Si los planes y programas anteriormente eran listados de temas a enseñar, los contenidos troncales representan el nuevo concepto de enseñanza/aprendizaje. De este modo se entienden como el fundamento para seguir aprendiendo/investigando, tienen una relación directa con las experiencias cotidianas, apoyan a la resolución de problemas e incentivan nuevas preguntas, apoyan al desarrollo de competencias en el niño y en el joven, tienen un significado social o cultural, y tienen una relevancia para el contenido de la asignatura.

La Ley Escolar estipula que los planes y programas solamente deben consistir en un 60% de asignaturas troncales y los otros 40% de las horas de clase se pueden utilizar para los temas relacionados con el contexto de la escuela o su perfil específico. Con estos llamados currículos escolares internos se puede conseguir una transparencia mayor entre los recursos existentes en el profesorado de un colegio y las asignaturas troncales, permitiendo una mejor relación entre el currículo exigido en los planes y programas y el programa escolar

específico. Ayudan también, a establecer criterios para el diagnóstico y el apoyo especial para alumnos necesitados.

Paralelamente a este proceso de la reforma de las escuelas y sus planes y programas, se puede observar una tendencia en todos los Estados federales de reformar la formación docente inicial. En acuerdo con el proceso de Bologna, la Conferencia de los Ministros de Educación recomendó, el 16 de diciembre del 2004, estándares para la formación inicial bajo el título de: *Estándares para las Ciencias de la Educación*. Con esto se generó una nueva orientación pedagógica para las reformas estructurales universitarias. Estas recomendaciones se discuten, en este momento, en los gremios universitarios y serán aceptados como documento de orientación curricular para la reforma de las carreras universitarias de Bachelor y Máster.²²

Los estándares para la formación docente inicial de la Conferencia de los Ministros de Educación son el producto de un largo proceso de debates a todos los niveles en todos los Estados federales y abrieron una nueva situación en la cultura educativa del país (ver en el anexo: Traducción de los estándares de la Conferencia de los Ministros de Educación). Éstos servirán como orientación en la implementación de la Reforma de la formación inicial, en especial para los futuros Centros de Profesionalización/Orientación académica del profesorado.

A continuación se describe la manera como se concreta la formación docente inicial en el marco de la actual reforma de la Universidad Humboldt de Berlín.

2. LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD HUMBOLDT DE BERLÍN

La Universidad Humboldt es una de las cuatro universidades de Berlín, además de ésta funcionan: la Universidad Libre de Berlín, la Universidad Técnica de Berlín y la Universidad de Bellas Artes.

²² Información dada por Peter Strutzberg, director de la Facultad de las Ciencias Profesionales de la Educación de la Universidad Humboldt, entrevistado el 2 de mayo del 2005 por la autora.

Las cuatro universidades son estatales y tienen sistemas compatibles para otorgar puntos para créditos, por consiguiente los estudiantes pueden seguir clases en las cuatro universidades a la vez.

En el contexto de la reforma educacional en Alemania, la Universidad de Humboldt de Berlín tiene algunas características particulares. Por un lado, es una de las grandes universidades fundadas en el siglo XIX, fue creada por Wilhelm von Humboldt en 1810 y muchos de los académicos alemanes renombrados salieron de allí. Por otro lado, su historia estrechamente vinculada a la historia alemana, le ubica como una institución que durante el régimen de los nazis participó en la quema de los libros y muchos de sus catedráticos fueron víctimas de la persecución. Posteriormente, en la época de la RDA, una parte de sus catedráticos, en ese tiempo, eran miembros del partido único del Estado y varios de ellos colaboraron con la policía secreta (Stasi). En la actualidad después de la reunificación alemana vive un proceso de cambios. Así, en estos momentos existe un esfuerzo importante por desarrollar un concepto integrado innovador de formación docente inicial entre la universidad y la escuela, el cual será descrito con más detalle al final.

2.1. La universidad después de la unificación

Con el propósito de comparar diferentes modelos existentes de formación docente inicial no es necesario mirar más atrás de 1990,²³ el año de la unificación de las dos Alemanias, porque en el Tratado

²³ Es un dilema que las publicaciones de la formación docente tengan una parcialidad con la mirada de Alemania Occidental. Los colegas de la RDA, responsables de la Reforma de la Formación Docente (que comienza en 1986 con la Conferencia de Erfurt), la cual fue una reforma con muchas innovaciones especialmente en cuanto a la retroalimentación de teoría y praxis, fueron borrados totalmente por la política de la unificación, se callaron en el ambiente “conquistador” de la imposición de los modelos occidentales en la ex-RDA. Como concepto central defendían que “un futuro profesor competente se educa siendo un alumno competente” (Peter Strutzberg entrevistado por la autora. Op.cit.). Por esto había una gama muy grande de proyectos pilotos como el de incorporar el mundo de la escuela/del trabajo en los estudios científicos.

Especialmente en la Universidad Humboldt, siendo ella la universidad de más interés de los medios a nivel internacional, la política de “The West is the Best” fue determinante para aniquilar las iniciativas que después de la Conferencia der Erfurt de 1986 fueron lentamente introducidos. Ver: Strutzberg, P. (s/a y s/l). The West ist the best oder Reformen wieder mal von oben. En: Deutsche Gesellschaft für Pädagogik, Sektion Lehrerbildung (s/a y s/l) Lehrerbildung in den neuen Bundesländern, Nr. 5. Citado por Schramm, H. (1993) Dokumente zur Studienreform aus der Endphase der DDR und der Übergangsphase zur BRD. En: Schramm, H. (ed.) (1993). Hochschule im Umbruch - Zwischenbilanz Ost Orientierungen und Expertenwissen zum Handeln. Berlín. Basis Druck Verlag. Pág. 311 sgts. Peter Strutzberg es el responsable del servicio de las prácticas de la formación docente de la Universidad Humboldt.

de Unificación del 23 de septiembre de 1990 se recomendó la creación de un grupo de trabajo compuesto por miembros de diferentes consejos científicos, de representantes de diferentes Estados federales y delegados de diferentes instituciones de enseñanza para evaluar el estado en que se encontraban las universidades en la ex-RDA y preparar las bases para la reforma universitaria en ese territorio.

Fueron tres propuestas de reforma las más destacadas. La variante radical para incorporar la Universidad Humboldt a la Universidad Libre de Berlín (la universidad fundada por el aliado norteamericano en el sector americano de Berlín-Oeste), la variante de una reforma externa que se apoya en los modelos exitosos de algunas universidades de Estados federales de la RFA y además, la variante interna para aprovechar de la riqueza del sistema anterior, por ejemplo la capa numéricamente grande de profesores asistentes para el apoyo científico del alumnado, el gran compromiso de ellos en la política de la institución, el entrelazamiento entre la teoría y la praxis, etc.

La opción interna ganó mayoritariamente, bajo el rector elegido, Heinrich Fink, pero fracasó al poco tiempo por los cambios bruscos en el contexto jurídico, económico y social en el que se dieron; por varias razones: el proceso de unificación de entonces, la expulsión de una gran cantidad de profesores y catedráticos que fueron colaboradores de la policía secreta de la RDA, y también por la desconfianza en todo lo que era la institucionalidad de la RDA. Por todo lo anterior se ha vivido un proceso delicado que hasta hoy tiene sus secuelas.

Este período de la unificación fue un momento complejo que ha marcado profundamente el trabajo de la institución.²⁴

La reforma desde afuera tuvo consecuencias fuertes. Mientras el número de los estudiantes lentamente aumentó, la universidad perdió su personal académico entre diciembre de 1989 y fines de 1994 en

²⁴ Ver Yamana, J. (2002) Abwicklung und Neuaufbau Pädagogik an der Humboldt Universität zu Berlin nach der Wende 1989/90. En: Bruch, R. vom und Henning E. (ed.) (2002). *Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Tomo 6. Wiesbaden. Franz Steiner Verlag. Pág. 295.

más de un 40%; como resultado de un tipo de evaluación que se aplicó analizando el rendimiento científico de ellos y su colaboración con el sistema político de la RDA; algunos pocos se fueron por tener ya la edad de pensionistas. Paralelamente se instalaron en las cátedras, hasta el 6 de diciembre de 1993, 332 catedráticos nuevos, entre ellos una gran cantidad de colegas de la Alemania Occidental. En el sector de las Ciencias Sociales la representación de colegas de la ex-RDA era mínima. Según los datos de noviembre de 1993, la cuota de ellos en las Ciencias de la Educación correspondía solamente a un 11,1%, en Sociología a 15,4%, en Derecho a un 16,7%, en Ciencias de la Historia a un 20%, mientras la cuota era mucho mayor en las Ciencias Naturales, por ejemplo en las Matemáticas (90,5%), en la Física (64,3 %) o en la Informática (63,6%).

Bajo estas cifras se ocultan realidades políticas, personales y profundos cambios en la estructura de la Facultad de Educación. Así, pueden citarse algunos: en la RDA la Ciencia de la Educación se llamaba Ciencias Pedagógicas, ahora tiene el nombre de la RFA: Ciencias de la Educación. En el personal ahora casi ya no existe una capa profesional intermedia (entre catedráticos y asistentes) de colaboradores asociados y asistentes para apoyar a los estudiantes en su desempeño a todos los niveles. Los catedráticos de la RDA, que todavía seguían en sus puestos, en los primeros años tenían que aceptar salarios más bajos, equivalentes a los de asistentes, sus años en el servicio no fueron reconocidos. Algunas cátedras y secciones con mucha trayectoria fueron eliminadas como: Asistencia Social Juvenil/Pedagogía de Hogares y Pedagogía de las Organizaciones Juveniles y de Niños. Fueron cerrados tanto el Departamento de la Didáctica para la Docencia Universitaria como los Institutos de Estudios Técnicos Elevados.

2.1.1. Estructura de las facultades y desarrollo

Actualmente la Universidad Humboldt tiene 27 facultades: Derecho, Agronomía, Biología, Química, Física, Geografía, Informática, Matemáticas, Psicología, Filosofía, Historia, Antropología Europea, Ciencias Bibliotecarias, Alemán, Lenguas Escandinavas, Lenguas Latinas, Lengua Inglesa, Lenguas Eslavas, Filología Clásica, Ciencias Sociales, Arte, Estudios Asiáticos, Estudios Africanos, Ciencias de la Educación, Educación Física, Rehabilitación, Teología y Economía.

Se pueden seguir carreras de diferente índole que terminan con certificados de diploma (licenciatura con énfasis en una disciplina) de magíster (licenciatura con énfasis en dos o tres disciplinas), de bachelor, de máster y de doctorado. Los futuros profesores, los estudiantes de Derecho y los de Medicina, presentan sus exámenes finales frente a un gremio extra, universitario estatal.

Cada facultad tiene una Oficina de Estudios que coordina y suministra la información respecto a los planes de estudio, tiene un Centro de Orientación Profesional para relacionar más los estudios universitarios con los posibles campos de trabajo (en forma de consejería individual, prácticas en las empresas, calificaciones extrauniversitarias, encuentros de información para temas/campos de trabajo, apoyo especial para la creación de una empresa).

Cada año menos estudiantes de familias de bajos ingresos entran a la universidad, si en 1982 eran 23%, hoy son 13%. En el caso de estudiantes de la ex-RDA son solamente 9%. En Alemania, por lo general, el 23% de una generación de alumnos estudia en la universidad, el porcentaje de los estudiantes de la Alemania Occidental que ingresa es de 36%. Se nota una fuerte selección social, a pesar de que no hay un gasto para la matrícula, ni para los cursos, solamente los libros y materiales didácticos se deben pagar.²⁵ Hay poca ayuda financiera para que estudien madres y padres de hijos pequeños. Para estudiantes extranjeros hay una cuota fija para cada facultad. La universidad no ofrece becas, pero sí un servicio de consejería específico para las necesidades especiales.

La matrícula del alumnado desde la unificación ha aumentado constantemente, el número de estudiantes con pasaporte no-alemán también, mientras los estudiantes masculinos fueron bajando cada año. Esto debido a que las carreras técnicas no se estudian en la Universidad Humboldt, considerando que son las carreras con más expansión en los años después de la unificación.

²⁵ Humboldt Universität zu Berlin (2002). *Zur Entwicklung der Lehre inden 90er Jahren. En: Lehre und Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 2.* Pág. 41. Ver www.hu-berlin.de/studium/lust/eva

Tabla N° 1
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO²⁶

Año Académico	Número de Alumnos	Estudiantes		Estudiantes	
		extranjeros	%	masculinos	%
1992/1993	20.425	1.690	8,3	9.211	45.1
1993/1994	22.804	2.003	8.8	10.257	45.0
1994/1995	24.438	2.445	9,6	11.494	45,2
1995/1996	30.129	2.909	9,7	13.562	45.0
1996/1997	31.216	3.087	9,9	13.905	44.0
1997/1998	31.980	3.235	10,1	14.034	43,9
1998/1999	33.038	3.346	10.1	14.379	43,5
1999/2000	34.495	3.744	10.9	14.729	42,7
2000/2001	36.026	4.083	11,3	15.189	42,2
2001/2002	37.655	4.497	11,9	17.720	41,7
2002/2003	38.141	4.843	12,7	15.788	41,4
2003/2004	38.727	5.082	13,3	15.990	41,8

2.2. La formación docente inicial en la Universidad Humboldt

Tomando en cuenta la historia de la profesión y su proceso difícil de profesionalización entre la cultura académica y los intereses del Estado se puede entender que no haya en la Universidad Humboldt (ni en las otras universidades alemanas) una facultad de educación para la formación de los futuros profesores. El perfil de la carrera de formación docente inicial se define siempre por las asignaturas y los institutos de carreras pedagógicas, y están al servicio de las facultades que dictan las diferentes asignaturas.

El estudiante se matricula entonces en la asignatura elegida, por ejemplo de Alemán en la Facultad de Filosofía II y estudia allí algunos de los cursos ofrecidos en la carrera de Germanística, según las exigencias del currículum para futuros docentes (ver Capítulo 2.2.3 Planes y programas). Allí conocerá no solamente el abanico de materias y la lógica de la asignatura, sino que también intercambiará con los estudiantes de diferentes perfiles de la profesión, por ejemplo con futuros lingüistas, editores, publicistas, etc.²⁷

²⁶ Humboldt Universität zu Berlin. Studierende Statistik Akademisches Jahr 2003/04. Pág. 7. Ver www.hu-berlin.de/studium/lust/eva

²⁷ Esto le ofrece otras miradas. En la nueva carrera de Bachelor le puede servir para recuestionar su decisión para la profesión. El carácter polivalente del Bachelor le permite tomar una opción diferente, sin perder créditos.

Entonces la formación docente inicial sigue siendo pensada desde la figura de un especialista en un ramo de una o dos asignaturas, formado dentro de la lógica de esta ciencia. Esto ha sido así en los planes y programas anteriores al 2004/2005 y sigue vigente en los nuevos planes de estudios consecutivos de Bachelor (BA) y Máster (MA). El estudiante ahora se matricula en una o dos de las asignaturas a las cuales se añade una ciencia que se llama Ciencias de la Profesionalización.

Se matricula para 3 años (6 semestres) en el estudio de Bachelor en dos asignaturas troncales, por ejemplo en la de Alemán y Matemáticas o Biología y Pedagogía de la Primera Infancia, se matricula también en los dos módulos de los cursos de profesionalización, escribe su tesis y, si logra conseguir todos los puntajes de créditos exigidos, recibe el título de Bachelor (BA). Es un título nuevo en Alemania y todavía no permite entrar en puestos de trabajo con cierta exigencia académica, por esto hay que seguir perfeccionándose en carreras técnicas extra universitarias o hay que matricularse en el curso consecutivo de Máster, que a su vez ofrece un currículo para graduarse como profesional académico, y una de las posibles profesiones es la de profesor. Ya no tiene que presentarse frente a un gremio extra universitario estatal, puesto que el título de Máster equivale al mismo, aunque está obligado a postular para la segunda fase de la formación inicial, al Referendariat, donde recibirá la formación en el campo de la profesión, es decir, en la escuela y las instituciones que apoyan esta instancia (ver 2.2.3., La formación docente inicial hasta el 2004/2005).

A pesar de que la formación docente inicial “tradicional” pasó al nuevo sistema de fases consecutivas, los estudiantes que ingresaron bajo el sistema anterior tienen el derecho de terminar sus estudios bajo la norma anterior. Existen en este momento dos reglamentos paralelos, el antiguo que terminará con los últimos egresados aproximadamente en el año 2010 y el nuevo consecutivo de Bachelor y Máster.

Era necesario hacer estas aclaraciones previas, porque se presenta ahora la Facultad de Filosofía IV (donde están integradas las carreras de Educación) organizada en dos niveles, difíciles de entender:

- Uno de tres institutos con 13 departamentos con diferentes carreras educativas con titulaciones pedagógicas, no necesariamente de formación docente inicial.
- Una “figura imaginaria” modular al servicio de la reflexión pedagógica-profesional y la retroalimentación entre teoría y praxis de las más diversas asignaturas para las profesiones docentes.

2.2.1 Organización académica y administrativa

La Facultad de Filosofía IV está dirigida por: un decano, un vicedecano, un decano para la Comisión de la Docencia y Programas y una encargada de la equidad de género. El decano es elegido por los miembros del Consejo de la Facultad para cuatro años y puede ser reelegido. Todas las decisiones se toman en el Consejo de la Facultad que se encuentra una vez cada 4-6 semanas. En el Consejo de la Facultad están representados algunos catedráticos, algunos de los colaboradores asociados y algunos estudiantes, la mayoría la tienen los catedráticos. La facultad está organizada en tres Institutos: el Instituto de Ciencias de la Educación, el Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Instituto de las Ciencias de Rehabilitación.

Cada instituto tiene sus propias autoridades, sus comisiones de: docencia y programas; y de exámenes y presupuesto. Es responsabilidad de los institutos coordinar y aprobar los programas de las diversas asignaturas de su competencia. Estos programas deben ajustarse a los planes y programas correspondientes y a los requisitos establecidos por la Comisión de Docencia y Programas y la Comisión de Exámenes de la Facultad. Las comisiones están integradas en forma paritaria (igual número de catedráticos y estudiantes).

La facultad tiene 13 departamentos los cuales están estructurados según secciones: Sección de las Ciencias de la Educación, Sección de las Ciencias Sociales y Sección de Estudios Complementarios. Cada sección a su vez tiene su gremio y encuentros propios y colabora con los gremios de los institutos y de la facultad.

Los departamentos son las estructuras esenciales de las facultades. Los catedráticos junto a sus titulares y colaboradores asociados crean la docencia y el carácter específico de cada departamento. Deben cumplir: 8 horas de clases semanales de docencia, 6 horas de atención a los estudiante y cumplir con su responsabilidad en los gremios, otros tiempos dedicados a la facultad corresponden a su compromiso personal.

Tabla N° 2
LOS DEPARTAMENTOS Y SUS SECCIONES

Sección de las Ciencias de la Educación	N° de cátedras
- Ciencias de la Educación General	2
- Ciencias de la Historia de la Educación	1
- Ciencias de la Educación Comparativa	2
- Investigación Empírica de la Educación	1
- Sociología y Educación	1
- Filosofía y Educación	1*
Sección de las Ciencias Sociales:	
Pedagogía Escolar, Psicología Pedagógica	
- Teoría de la Escuela y Didáctica	2
- Pedagogía de la Escuela primaria	2
- Psicología Pedagógica y Trastornos en el Aprendizaje	1
- Psicología Pedagógica y Psicología de la Salud	1
Sección de Estudios Complementarios:	
Pedagogía Empresarial y Pedagogía de Adultos	
- Pedagogía Empresarial	1
- Pedagogía e Informática	1*
- Educación de Adultos/Perfeccionamiento	3

Nota: Según el organigrama del semestre del 2005 los departamentos marcados con un *) ya no tienen catedráticos y/o fueron cerrados.

Fuente: Datos tomados de Humboldt Universität zu Berlin. Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften. Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis, Sommersemester 2005, 11. April – 16. Juli 2005. Págs. 47-50

Tabla N° 3
NÚMERO DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN LA FACULTAD

Categoría de contrato	Cantidad de personas
Catedráticos	16
Titular de los departamentos	48
Asociado tiempo completo	21
Asociado tiempo parcial	22
Catedrático honorario/visitante	3
Doctorados asociados	2

Fuente: Datos tomados de Humboldt Universität zu Berlin. Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften. Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis, Sommersemester 2005, 11. April – 16. Juli 2005. Pág. 47-50

En la lista del personal encargado de dictar clases no está incluido el personal responsable de orientar a los estudiantes en la estructuración de su plan personal de estudio y apoyarles en la profesionalización. En un futuro cercano, las universidades de Berlín, como muchas otras universidades con carreras consecutivas de Bachelor y Máster, tendrán un Centro de Coordinación de la Carrera del Profesor, pero actualmente esta consultoría se realiza según la usanza de los diferentes departamentos.

Existen a nivel central de la facultad: a) servicios de atención para todos los programas de estudios, para carreras de la ciencias de la educación, y para la formación docente inicial, b) servicios de atención a los estudiantes dirigidas por los estudiantes, c) los servicios de atención general y el reconocimiento de los certificados, d) los servicios de atención para las prácticas, para las carreras de las Ciencias de la Educación, para la formación docente inicial, y e) los servicios para organizar las prácticas.

Tabla N° 4
SERVICIOS DE ATENCIÓN PARA LAS CARRERAS DE PROFESOR

Servicios de atención para las carreras de profesor (P) y la Profesionalización (correspondiente a la nueva carrera consecutiva (PBA))	- Ciencia de la Educación (P) (PBA)
	Educación primaria (P)
	- Educación primaria/Práctica (PBA) (P)
	Psicología Pedagógica (P)
	Sociología (P)
	Pedagogía Empresarial (P)
	- Escuelas Técnicas (P)
	Educación Física (P)
	- Pedagogía de la Rehabilitación (P)
	Pedagogía Especial (P)
Rehabilitación/Práctica (PBA) (P)	

Nota: (P) = atención para futuros profesores; PBA = atención también para la práctica dentro de la asignatura troncal del BA.

La Universidad Humboldt, como muchas otras universidades en Alemania, sufre una fuerte reducción en el financiamiento, y por esto no pueden contratar a nuevo personal para ocupar las cátedras. A pesar de un aumento constante de alumnos (ver la página siguiente) hay cada vez menos personal docente. La industria o proyectos de investigación financiados desde afuera compensan de alguna manera el déficit, pero la presión en el cuerpo docente es cada vez más grande.

Tabla N° 5
LA FACULTAD FILOSÓFICA IV: DESARROLLO DE LA MATRÍCULA

	92/95	94/95	98/99	2001/02	promedio
Ciencias de la Educación (M)*	Xx	435	288	334	304
Ciencias de la Educación (S)*	Xx	89	73	98	75
Educación primaria	203	547	529	617	469
Ciencias de la Economía	30	111	112	126	103
Pedagogía Empresarial	Xx	39	44	47	45
Economía	142	157	158	178	166
Ciencias de la Educación Física (Lic.)	Xx	65	239	319	176
Educación Física	570	528	608	670	613
Rehabilitación (Lic.)	208	265	287	271	271
Educación Especial	433	954	1125	1186	970

Nota: (M) = Máster (S) = Estudios suplementarios

Fuente: Esta tabla fue resumida. Los datos son tomados de: Humboldt Universität zu Berlin (2002). Lehre und Studium an der Humboldt Universität zu Berlin, Volumen 2. Pág. 59. Ver www.hu-berlin.de/studium/lust/eva

Se aprecia, por un lado, el aumento en el alumnado de las Ciencias de la Educación (son carreras de orientación pedagógica), y por el otro, el incremento en el alumnado de las asignaturas troncales de la carrera para el cargo de profesor.

Las carreras de la Facultad de Filosofía IV llamadas de combinación fueron modulares a partir del 2004/2005. De esta manera, estos módulos pueden ser elegidos como complementarios por estudiantes de otras carreras.

Las carreras existentes son las siguientes:

- Máster en Ciencias de la Educación con 18 módulos.
- Máster en Ciencias de la Educación como segunda asignatura troncal con 21 módulos.
- Bachelor en Ciencias de la Educación con 15 módulos y la tesis y el máster con 15 módulos.
- Master en Ciencias de la Educación como asignatura secundaria con 11 módulos.
- Diploma (Licenciatura) en Pedagogía de Trabajo en Salud/ Enfermería.
- Diploma (Licenciatura) en Pedagogía Empresarial.
- Bachelor en Pedagogía Empresarial con 5 módulos.
- Certificado de Estudios Suplementarios en Educación de Adultos.
- Diploma (Licenciatura) en Educación Física.
- Diploma (Licenciatura) en Ciencias de la Rehabilitación.
- Bachelor en Interpretación de Lenguaje Corporal.

En ninguna de estas nuevas carreras existe todavía un plan de estudio aprobado por los gremios universitarios. En la facultad se ofrecen cursos de post grado.²⁸

Los únicos planes de estudios aprobados que existen hasta ahora son de las carreras de las asignaturas troncales donde se forman los futuros profesores. Las carreras modulares consecutivas de Bachelor y Máster aprobadas son: Biología, Química, Física, Geografía, Informática, Matemáticas, Historia, Filosofía, Alemán, Inglés, Griego, Latín, Francés, Español y Ruso.

Tabla N° 6
ESTUDIANTES EN ASIGNATURAS TRONCALES DE LA
FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, AÑO ESCOLAR 2003/2004

Facultades / asignaturas	Total	P1	P2	P3	P4	P5	S
Agricultura / Huertas	88	0	0	0	86	0	2
Matemáticas / Ciencias Naturales	585	44	85	75	346	29	6
- Biología	301	44	30	70	147	8	6
- Química	111	0	15	1	81	12	2
- Física	173	0	40	4	118	9	2
Matemáticas / Ciencias Naturales	972	143	139	115	525	31	19
- Geografía	414	87	40	62	216	4	5
- Informática	108	0	18	0	71	16	3
- Técnica	2	0	1	1	0	0	0
- Matemáticas	448	56	80	52	238	11	11
Filosofía I	710	41	42	59	556	3	9
- Filosofía	136	0	0	0	131	0	5
- Historia	574	41	42	59	425	3	4
Filosofía II	2236	217	177	233	1511	43	55
- Español	913	138	73	187	486	16	13
- Inglés	248	0	27	0	213	5	3
- Ruso	16	0	0	0	16	0	0
- Griego	177	0	0	0	163	2	12
- Latín	587	79	48	46	382	20	12

(Continúa en la página siguiente.)

²⁸ Los estudiantes de doctorados están habitualmente orientados por su supervisor de doctorado y participan en la fase preparatoria de la disputación en un coloquio doctoral, el cual normalmente integra a todos los doctorantes de un catedrático.

Facultades / asignaturas	Total	P1	P2	P3	P4	P5	S
Filosofía III	14	1	7	2	4	0	0
- Bellas artes	8	0					
- Música	6	1					
Filosofía IV	2626	825	74	1000	421	206	100
- Educación Básica	658	656	0	0	0	0	2
- Pedagogía Empresarial	39	0	0	0	0	39	0
- Economía	114	0	0	0	0	114	0
- Educación Física	767	169	74	62	421	36	5
- Educación Especial	1048	0	0	938	0	17	93
Teología	113	0	34	0	94	0	5

Aclaraciones: P1 = Profesor con una asignatura; P2 = Profesor con dos asignaturas; P3 = Profesor de Educación Especial; P4 = Profesor de Educación secundaria; P5 = Profesor de Secundaria Técnica; S= Estudios complementarios.

Fuente: Estudiantes de las carreras docentes en: Humboldt-Universität zu Berlin. Studierende-Statistik, Akademisches Jahr 2003/2004. Pág. 54

Por un lado es muy positivo el número creciente de estudiantes matriculados, porque es una señal de convocatoria de la universidad. Sin embargo, si se miran las cifras de estudiantes egresados y las cifras de la duración de estudios, puede haber otras interpretaciones. Por ejemplo, en la evaluación general de la Universidad Humboldt, realizada en el 2002, se puede ver una gran divergencia entre la relación de número de docentes/estudiantes por docente planificada o prevista y lo que realmente ocurrió. Algunos ejemplos:

Tabla N° 7
RELACIÓN ENTRE CUERPO DOCENTE/ESTUDIANTES

Asignatura	Relación planificada	Relación efectiva	% divergencia
Alemán	59	119	103 %
Historia	53	103	95 %
Inglés	81	177	120 %
Matemáticas	50	47	- 5%
Educación Física	63	122	126%

Esta tabla fue resumida. Los datos son tomados de: Humboldt Universität zu Berlin (2002). Lehre und Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin, Volumen 2. Pág. 10. Ver www.hu-berlin.de/studium/lust/eva

Lo mismo se puede decir de la duración de los estudios. Sin considerar a los estudiantes que fracasaron o no se presentan a los exámenes, se puede ver que la gran mayoría de ellos estudian más semestres

que los obligatorios. Las razones pueden ser muy diversas. Por un lado hay estudiantes que alargan voluntariamente sus estudios porque les espera la cesantía en el mercado laboral, pueden tener provecho del seguro social de estudiante siendo todavía matriculados y tienen ventajas sociales (por ejemplo en los medios de transporte público). Por otro lado, hay seminarios con malas condiciones por el exceso de alumnos, por la falta de atención o guía científica, por la orientación poco clara de los planes de estudio y por la necesidad de trabajar para ganarse los estudios y la poca ayuda para las familias jóvenes, etc.

Tabla N° 8
RELACIÓN DE SEMESTRES A ESTUDIAR SEGÚN
LOS PLANES Y LO REAL AL EGRESAR

Asignatura	Semestres según planes²⁹	Semestres estudiados
Educación primaria	7	13,9
Educación Especial	9	16,6
Inglés	9	15,5
Alemán	9	15,4
Matemáticas	9	14,8
Historia	9	15,3
Geografía	9	15,5

Fuente: Esta tabla fue resumida. Los datos son tomados de Universidad Humboldt. Studierende Statistik. Akademisches Jahr 2003/2004. Págs. 20-23

2.2.2. Titulación

Las titulaciones para el ejercicio como Profesores Primarios y Secundarios fueron otorgadas en Alemania, desde siempre, por el Estado y no por la universidad. Siempre hubo dos exámenes estatales para recibirse como profesor y entrar en la carrera de funcionario de Estado.

El Primer Examen Estatal se otorgaba al final de la carrera universitaria, la cual tenía una duración entre 5 y 7 años en promedio, la duración más larga en toda Europa (como se pudo constatar en el estudio comparativo PISA).

²⁹ La cantidad de semestres de estudio se rige por los planes y programas fundamentados en la Ley del 5 de Octubre de 1995. Ver: www.hu-berlin.de/studium/amb/97/amb3797.html

El Segundo Título Estatal se otorgaba después de haber seguido durante dos años una fase de Referendariat en una escuela, dictando clases a alumnos y siguiendo al mismo tiempo cursos de profesionalización de la asignatura troncal y de temas más generales de las Ciencias de la Educación.

Las titulaciones ofrecidas para el cargo de profesor (después del Primer Examen Estatal) anterior al nuevo sistema de carreras consecutivas de Bachelor y Máster ofrecidos por la Universidad Humboldt, fueron:

- Profesor para la Educación primaria (con una asignatura).
- Profesor con dos de todas las asignaturas aceptadas.
- Profesor en Pedagogía de la Economía (educación secundaria).
- Profesor con el Primer Examen Estatal en Educación Física.
- Profesor con el Primer Examen Estatal en Educación Especial.

A partir del 2004/2005 se crean dos carreras:

El nivel de Bachelor (BA) como estudio polivalente tiene dos asignaturas troncales y la asignatura de la Profesionalización. Esta asignatura se plasma en dos módulos: Fundamentos de la Educación y Escuela y El Actuar Pedagógico y Campo de Aprendizaje en el cual está incluida una práctica en un centro escolar. Dentro del estudio polivalente del Bachelor se puede elegir como segunda asignatura troncal la educación primaria. El módulo se llama La Escuela primaria como Lugar de Aprendizaje. No existe todavía un plan de estudio aprobado, pero la carrera está en curso ya desde el semestre del invierno 2004/2005.

El título de Bachelor es un título universitario, pero no es suficiente para ejercer como profesor de primaria. Sin embargo, dos semestres más de estudio permiten graduarse como profesor. Esto es nuevo a partir del sistema de carreras consecutivas.

El estudio a nivel del Máster tiene dos semestres para el maestro de educación básica y cuatro semestres para el Profesor de educación secundaria. Es modular como el Bachelor. En este momento la elaboración de los módulos está en proceso de revisión por el conflicto respecto a la definición del carácter y la duración de la fase del Referendariat.

2.2.3. Estructura de los planes y programas

El interés del análisis se focaliza en el modelo de la reforma actual que desde el semestre del 2004/2005³⁰ está en vigor en las cuatro universidades de Berlín. Para entender mejor el cambio fundamental se presentará en forma breve tanto el modelo tradicional de la formación docente inicial, así como el modelo posterior de Bachelor (BA) y Máster (M).

La formación docente inicial hasta el 2004/2005

La formación docente tiene una larga trayectoria desde los años 20 del siglo pasado y deja de existir en el semestre de invierno 2004/2005. Se basó en la Ley Universitaria de Berlín del 5 de octubre de 1995 (GVBI. S.727) y el Reglamento para Carreras para el Cargo de Profesor de Educación del 3 de febrero de 1999.³¹ Tenía básicamente dos fases: la Formación Inicial Universitaria y el Referendariat. Se caracterizaba por ser objeto de tensión entre la autonomía de la cultura universitaria y los intereses del Estado. Luego hubo una fase de formación permanente del profesor en servicio. Hoy se está proponiendo que haya un perfeccionamiento obligatorio desde el mismo centro escolar y por los centros de perfeccionamiento estatal. Los últimos tienen una importancia creciente.³²

³⁰ El semestre de invierno empieza siempre en octubre de un año y termina en febrero del año siguiente. El semestre de verano empieza en abril y termina en julio del mismo año.

³¹ [www.hu-berlin.de/studium/amb/97\)amb3797.html](http://www.hu-berlin.de/studium/amb/97)amb3797.html)

³² Los últimos tienen una importancia creciente. Los LISUM, los centros de perfeccionamiento estatales, cumplen este rol. Como son ellos también los coordinadores para la reformulación de los planes y programas de los Ministerios de Educación de los Estados federales, orientan el debate pedagógico local/regional y ofrecen perfeccionamiento al respecto. Existen perfeccionamientos pedagógicos impartidos por institutos privados y por el Sindicato de Profesores. Se crea una relación fructífera entre estas ofertas diferentes.

La formación inicial universitaria

Por tener el sistema de estudios integrados de Ciencias de la Educación igual que otras Ciencias Sociales en las universidades de Berlín, los estudiantes de todas las carreras de formación inicial docente se inscriben en cada semestre por 20 horas: 12 horas corresponden a Ciencias de la Educación y 8 horas a otras Ciencias Sociales (Filosofía, Ciencias Políticas, Psicología, Sociología). La cantidad de horas en cursos de Pedagogía y cursos de Ciencias Sociales son iguales para las carreras de educación primaria y secundaria.

En total, el profesor de educación primaria tiene que seguir 120 horas de clases, las demás carreras exigen 160 horas.

Cada estudiante tiene que seguir un curso de educación intercultural de 2 horas por carrera. Estas horas no son incluidas en las 20 horas obligatorias.

Tabla N° 9
ESTRUCTURA DE LOS PLANES

Carrera	Horas	Determinación
Profesor de Educación primaria	56 horas	Primera asignatura (troncal)
	10 horas	Didáctica de la asignatura
	34 horas	Asignaturas pedagógicas de libre elección (incl. Educación Intercultural)
	20 horas	Ciencias de la Educación
Total	120 horas	
Profesor de Educación secundaria	72 horas	Primera asignatura (troncal)
	8 horas	Didáctica de la asignatura
	54 horas	Segunda asignatura
	6 horas	Didáctica de la asignatura
	2 horas	Educación Intercultural
	20 horas	Ciencias de la Educación
Total	160 horas	

Fuente: www.hu-berlin.de/studium/amb/97/amb04b97.html

Los contenidos de la carrera son estructurados en 5 secciones temáticas, las cuales son: el Actuar Pedagógico, Teoría de la Educación, Metodología Científica, la Escuela como Institución Social, Socialización y Educación, Currículum y Trabajo en el Aula, Diagnóstico, Evaluación y Apoyos Pedagógicos Especiales.

Los contenidos de la *didáctica* de la Asignatura son: Historia de la Asignatura, la Asignatura en el Contexto General del Currículum, Relación con la Ciencia de la Asignatura, Relación con la Ciencia de la Educación, Condiciones Previas Escolares y Extra Escolares para el Trabajo en el Aula, Concepción Curricular, Planificación de la Clase y Modelos de Análisis, Objetivos y Contenidos de la Clase, Métodos y Medios, Diagnóstico de Procesos de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación, Medios de Apoyo Específicos, el Trabajo en el Aula como Campo de Experiencia y de Actuar Pedagógico.

Las prácticas de orientación profesional

Hay tres prácticas, una de orientación después del primer o segundo semestre y dos prácticas en el aula, según la asignatura elegida durante el transcurso de los estudios. Las prácticas se regulan a través de la Oficina de las Prácticas y se realizan en centros escolares cuya relación con la universidad haya sido establecida para asegurar un buen acompañamiento del proceso. El grupo que realizará la práctica no debe constituirse por más de 12 estudiantes.³³ En las prácticas se ofrecen oportunidades para adquirir competencias en el análisis, en la planificación y en la evaluación del trabajo en el aula. Sirve para desarrollar capacidades didácticas, corregir el desarrollo de la teoría y el actuar práctico en el aula. La práctica ofrece también la oportunidad para el cuestionamiento personal del perfil de la profesión y representa el punto de partida para la identificación propia con la profesión.

La segunda fase de la formación inicial, el Referendariat

El Referendariat ofrece al profesor en preparación un aprendizaje desde el aula para reflexionar e incorporar los conocimientos adquiridos en la universidad en el contexto escolar. Dura dos años, el profesor en preparación está asignado a una escuela en donde observa las clases y dicta 12 horas de clase por semana (si es escuela primaria) o 10 horas (si es escuela secundaria). Está apoyado por un profesor de planta, con quien coordina sus actividades.

³³ Para obtener el certificado para la práctica hay que comprobar haber participado en un curso preparatorio, hay que tener una certificación del director o del establecimiento y entregar un informe de la práctica.

Al mismo tiempo siguen los cursos:

- En un *seminario general*. El profesor en preparación tiene 3 horas de clases por semana (en total 180 horas) sobre temas variados, relacionados con la realidad escolar. Los contenidos son: Teoría de la Educación, Psicología, Sociología, Pedagogía de los medios modernos, Metodología de Trabajo en el Aula, Teoría de la Escuela, Derecho Escolar, Introducción a la Pedagogía Política, Pedagogía de Proyectos de la Transversalidad, Escuelas Alternativas y Experimentación Pedagógica.
- En una *escuela de estudios* relacionada al tema de la asignatura. En la escuela de estudios el profesor en preparación sigue 180 horas (para la escuela primaria) y 240 horas (para la escuela secundaria) de clases relacionadas al trabajo en el aula y a su vez relacionadas a las asignaturas.

Los contenidos son: Introducción al Trabajo en el Aula (Planificación y Experimentación de Unidades Pedagógicas, Observación de Aula y Análisis); Análisis de Estructuras Didácticas de la Asignatura, Metodologías Específicas de la Asignatura; Evaluación de Rendimiento; Coordinación con otras Asignaturas – Planificación para la Interdisciplinariedad; Incorporación de Diferentes Medios; Trabajo en Forma Diferencial, Apoyo a Niños con Necesidades Especiales.

- En tres cursos especializados en la profilaxis de las drogas, en el tema de la pedagogía para niños con necesidades especiales y en la temática del alemán como segundo idioma. Para los profesores en preparación de la asignatura de Religión se añade la asignatura Ética Humanista, impartida por la Asociación Humanista de Berlín.

La fase del Referendariat ha sido vista por muchos profesores como socialización para la adaptación o la sumisión al “currículo oculto”. Esta fase se ve confrontada no solamente con la jerarquía institucional, sino también con el control del profesor jefe y las exigencias del seminario general y del seminario de estudios. Se ve presionado de cumplir con tantas exigencias que su socialización

como pedagogo no se puede dar en forma libre y plena. Por consiguiente, la reformulación de las carreras consecutivas tomaba en cuenta esta situación. Optaba por reconocer una parte de las prácticas escolares dentro del currículum del Máster. La propuesta era que los 24 meses del Referendariat pudiesen reducirse a 12 meses, revalidando las prácticas de los estudios del Máster. Con esto los Ministros de Educación no estaban de acuerdo y la Conferencia de los Ministros de Educación no logra resolver el conflicto entre los universitarios y los ministros.³⁴

En este ambiente de tensiones es difícil de encaminar la reforma necesaria del Referendariat. Por esto sigue vigente el modelo anterior, presentado aquí. El cual tiene dos modelos de la formación docente inicial.

La formación docente inicial consecutiva

El 16 de enero del 2004 los vice presidentes de las cuatro Universidades de Berlín se pusieron de acuerdo para transformar la formación docente inicial, aceptando el cambio de la Ley de Formación Docente del 13 de febrero de 1985, introduciendo el Artículo 9º, presentado al Parlamento Federal de Berlín el 5 de diciembre del 2003.

A partir del semestre del invierno del 2004/2005, los estudiantes pueden matricularse solamente en las nuevas carreras consecutivas de Bachelor y de Máster. El título de Máster será reconocido como el Primer Examen Estatal. Estas nuevas carreras pasan por un período de prueba de ocho años en todo Berlín. Se hará una evaluación después del primer turno, es decir después de tres años, terminado el primer curso de Bachelor. Desde entonces es pre requisito para ser reconocido como profesor en preparación haber terminado el estudio de Bachelor de seis semestres con 180 puntos de crédito (PC) y después según la carrera docente deseada, la carrera de dos semestres de Máster con 60 PC (educación primaria) o una carrera de Máster de

³⁴ Los ministros-gobernadores de los Estados federales (Ministerpräsidenten der Länder) transformaron el tema de la educación en el tema principal para la ruptura de la reforma nacional del federalismo en el mes de marzo del 2005. Fracasaron las negociaciones nacionales, porque los gobernadores exigían tener la soberanía en todas las cuestiones educativas.

4 semestres con 120 PC (educación secundaria). Los puntos de créditos equivalen siempre a 30 horas de trabajo según el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).

La estructura de la carrera es organizada en módulos y se entiende como un proceso coherente de aprendizaje. Un módulo se define por sus objetivos de aprendizaje los cuales se pretenden lograr a través de diferentes medios: una serie de charlas, dos o más seminarios, el tiempo para preparar o evaluar el proceso, realizar una práctica y escribir un ensayo.

En los puntos de créditos están incluidas las horas de estudio necesarias para cumplir con los objetivos del módulo, es decir se contabilizan también las horas para escribir los ensayos, las investigaciones, las excursiones, las prácticas, la preparación de la tesis final, etc. Es una novedad en el sistema alemán que no se cuenten solamente las horas de presencia en las clases. Los puntos, según el ECTS, representan un lugar de partida de un sistema evaluativo en el proceso mismo, pues permiten comprobar, si el estudiante, en las horas previstas, logra desarrollar las tareas.

Por cada módulo se cuentan normalmente 60 puntos de crédito al año, lo que significa 1.500 a 1.800 horas (45 semanas a 40 horas), un punto en el ECTS equivale a 30 horas.

Las notas se establecen según la escala de notas alemanas de 1 a 5. A esta nota se añade la nota ECTS, la cual es necesaria en el caso de cambio de universidad. También se recomienda establecer una notificación (según las notas) para la comparación con otras universidades.

En la carrera del Bachelor se combinan dos asignaturas y se adquieren conocimientos en el campo del trabajo a través de la profesionalización. El carácter de la carrera es polivalente, lo que significa que prepara al/la estudiante para entender los fundamentos y la lógica de la asignatura y manejar los criterios científicos de éstas. Por un lado, permite, después de tres años, terminar una carrera y laborar en diferentes campos administrativos o afines a ella, y por otro lado, ofrece un abanico de miradas a través de dos asignaturas

y diferentes campos de trabajo para desarrollar las competencias necesarias y profundizar los criterios metodológicos y de contenido. En base a estas competencias adquiridas se elige la nueva carrera de Máster y al concluirla se estima que se han obtenido las competencias necesarias para orientar su aprendizaje individual.

Primera asignatura (por ejemplo Alemán)	Segunda asignatura (por ejemplo Biología)	Profesionalización
90 PC	60 PC	30 PC

Fuente: Elaboración propia de la autora.

La Profesionalización es integrada por tres componentes, dos siguen la lógica de la asignatura; la tercera, la Ciencia de la Educación, establece el lazo con la realidad profesional. En la práctica el estudiante se confronta no solamente como observador pasivo, sino que experimenta como un observador participativo, como parte de un conjunto de relaciones sociales en las cuales tiene que actuar como pedagogo.

De igual forma, desarrolla las competencias de observar y actuar, reflexionar acerca del actuar de otros y de su propio actuar y adquiere experiencia en diferentes roles, tanto como estudiante-observador como también como practicante responsable de orientar al grupo. Estas experiencias le guiarán después en su formulación de intereses y juicios, ya que no se concibe como estudiante pasivo, sino como competente y crítico.

Ciencias de la Educación, incluyendo la práctica	Didáctica de la asignatura troncal	Didáctica de la segunda asignatura
14 PC	8 PC	8 PC

Fuente: Elaboración propia de la autora.

La carrera del Bachelor es modular, el estudiante tiene que optar para asignaturas de combinación previamente indicadas, que le permitan cumplir también con diferentes exigencias posteriores. Una de las posibles opciones es el Máster en la formación docente inicial.

Las combinaciones son reglamentadas según los diferentes niveles de escolarización. Por ejemplo:

Para el profesor de educación primaria (grados 1-10) se ofrece como asignatura troncal:

- Biología, Alemán, Inglés, Geografía, Historia, Matemáticas y Educación Física.

Para el profesor de educación básica-técnica (grados 1-10) se ofrecen dos asignaturas, la asignatura troncal se debe combinar con una segunda, por ejemplo:

- Biología (troncal) con Química y Física.
- Química (troncal) con Biología, Geografía, Informática, Matemáticas, y Física.
- Alemán (troncal) con Biología, Química, Inglés, Geografía, Francés, Historia, Informática, Latín, Matemáticas, Ciencias de la Física, Religión, Ruso, Educación física, etc.

Se pueden elegir entre 14 asignaturas troncales las posibles combinaciones.

Para el profesor de educación especial³⁵ se ofrecen siempre dos asignaturas:

- Orientación para Rehabilitación.
- Pedagogía para Portadores de Necesidades Especiales Auditivas, Visuales, Motoras, etc.

Para profesores de educación secundaria entre el grado 7 y 13 se pueden combinar 15 asignaturas troncales con una segunda asignatura.

Para profesores de la educación secundaria técnica se pueden combinar todas las 15 asignaturas troncales, y también las de Agricultura/Huertas y de Economía con todas las demás asignaturas.

³⁵ La educación especial se imparte en Berlín mayormente en los Centros Escolares de Integración.

Según el carácter polivalente del Bachelor, las asignaturas se enseñan en la lógica de sus ciencias respectivas. También los cursos de didáctica corresponden a esta sistemática inmanente. Esto significa que los estudiantes durante la carrera del Bachelor están guiados en el mundo académico de las asignaturas y conocen el mundo profesional de ellas en lo extra escolar. Recién en el Máster tienen espacios de retroalimentación pedagógica entre teoría y práctica en la escuela. Las dos prácticas se realizan cada vez en el aula y son guiadas por el concepto didáctico de la asignatura. Casi no quedan espacios de experimentación abierta.

Tabla N° 10
ESTRUCTURA ESQUEMÁTICA DE LAS NUEVAS
CARRERAS CONSECUTIVAS DE PROFESOR

Carrera de Educación Primaria			Carrera de Educación Secundaria		
Bachelor y Máster (8 semestres)			Bachelor y Máster (10 semestres)		
Asign.2 10 PC	Ciencias	Profesionalización 50 PC	Asign.1 15 PC	Asign.2 35 PC	Ciencia Prof. 70 PC
Carrera de Máster (2 semestres - Educ. Primaria)			Carrera de Máster (4 semestres - Educ. Secundaria)		
Asig. troncal 90 PC	1 Asig. 2 60 PC	Ciencia Prof. 30 PC	Asig.troncal 90 PCA	Asig.2 60 PC	Ciencia Prof. 30 PC
Carrera de Bachelor (6 semestres)			Carrera de Bachelor (6 semestres)		

Fuente: Kurzinformation zum Stand der Lehrerbildung in Berlin (Zentralstelle für Lehrerbildung,ZfL) 02/2004 (Informationsblatt für Studenten), lehrerbildung@TU-Berlin.de

A pesar del carácter académico descrito de las carreras consecutivas, se ofrecen dentro de las estructuras innovaciones pedagógicas que muestran la fuerza creativa que nace en el intercambio del mundo académico con la sociedad civil o con la escuela, respectivamente. Sobre dos de estas experiencias modelo se informa en el último capítulo y se refiere a dos aspectos: el primero, el aprendizaje y enseñanza/aprendizaje en la observación participativa sistemática de los estudiantes en los módulos 1 y 3 de la educación primaria. El segundo a los Amigos Críticos de la Escuela como modelo para la investigación-acción de los estudiantes; se realiza en la práctica de la Profesionalización.

2.2.4. La enseñanza

Calendario académico

El período de docencia se extiende desde mediados de abril hasta mediados de julio (semestre de verano) y mediados de septiembre hasta mediados de febrero (semestre de invierno). El período de exámenes se extiende a partir de las últimas dos semanas de los semestres de 2 a 3 semanas en el tiempo libre de clases. Durante ese tiempo también se realizan las prácticas y varias de las actividades de perfeccionamiento del personal docente en la didáctica de la enseñanza.

Horarios y tipos de cursos

Las clases se desarrollan normalmente con duración total de dos horas, son de 90 minutos de docencia y 30 minutos para cambiar de sala o descansar.

Hay clases desde las 8 de la mañana hasta las 22 horas en la noche. Hay clases que no se dictan en 2 horas por semana, sino que también se realizan durante los fines de semana o en días enteros, los llamados seminarios en bloque.

Tipos de clases/conferencias/prácticas

- Las conferencias son clases que se dictan normalmente una vez en la semana durante todo el semestre para presentar una secuencia de temas o la fundamentación para un ramo.
- Los seminarios integran grupos de estudiantes, no más de 30, para trabajar con metodología científica en temas específicos.
- Los seminarios de proyectos se organizan para desarrollar o evaluar proyectos, tienen normalmente, un componente práctico.
- Las prácticas de orientación se preparan por un semestre, desarrollando en trabajos de grupo los objetivos de la investigación de cada participante, después de realizar la práctica durante un mes y posteriormente se escribe el informe y durante un semestre los participantes evalúan el aprendizaje.

- Las prácticas didácticas dentro de las asignaturas también se preparan y se evalúan como en las prácticas de orientación.
- Los talleres de experimentación didáctica se realizan en el Taller de Educación primaria, que es el centro de innovación pedagógica de la facultad.
- Los seminarios en bloque permiten trabajar en forma de taller o son de elaboración de proyectos. Tienen como concepto pedagógico el aprendizaje social o procesual.

Servicios de atención al alumnado.

Existen tres sistemas paralelos:

- Los catedráticos o los colaboradores asociados orientan y apoyan a los estudiantes en consejería individual (relacionado con las dudas en cuanto a los seminarios, los trabajos por escrito y supervisión de la elaboración de las tesis).
- Hay servicios de atención para orientar a los estudiantes sobre el estudio de la asignatura, para aclarar estrategias para el trabajo científico y metodológico y para apoyar a aprendizajes grupales.
- Hay atenciones organizadas por los mismos estudiantes para crear diálogos sobre la participación en los diferentes gremios, sobre los temas a fortalecer y sobre falencias/abusos cometidos por los docentes.

2.2.5. Evaluación

La evaluación es un medio efectivo para asegurar y mejorar la calidad en el desarrollo de los planes y programas y para desarrollar criterios para las medidas de la reforma. A partir de 1997 la Universidad Humboldt tiene una Oficina de Coordinación de la Evaluación de la Docencia, la cual orienta las evaluaciones de las carreras/asignaturas, y las evaluaciones de las clases/seminarios.

Las evaluaciones se realizan a partir de 1999 en forma constante y se pretende haber evaluado todas las carreras en el 2005. La evaluación tiene tres niveles:

La evaluación interna se documenta en un informe producido por el departamento, el estatus/realidad de la carrera. Esta evaluación hace una mirada crítica a todos los quehaceres de dicho departamento, especialmente en la docencia. Se evalúan en forma cuantitativa la cantidad de estudiantes, de los egresados, los presupuestos, el personal, los financiamientos de afuera, etc. Se evalúan también informaciones cualitativas como objetivos de los planes y programas, la calidad de los servicios de orientación al estudiante, la organización de los exámenes, etc. Para diferenciar más los datos estructurales se realizó una encuesta por escrito. La evaluación de estos datos se plasmó en un informe el cual fue debatido en los diferentes gremios e institutos y aprobado por los Consejos de los Institutos y de la Facultad.

La evaluación externa se documenta en el informe preparado por la comisión de los evaluadores. Fue realizada entre el 2001/2002 por comisiones interdisciplinarias, representando el mundo académico y la sociedad civil, eran constituidas de 5 a 6 personas (2 catedráticos, 1 titular asociado, un estudiante, 1 persona de la sociedad civil) instaurados por el vicerrector de la Universidad Humboldt. Sus evaluaciones, a su vez, fueron discutidas en los diferentes gremios, lo cual llevó a la formulación de medidas para mejorar la calidad de éstas.

La evaluación de la docencia pertenece ya a la nueva cultura universitaria. Se evalúan diferentes aspectos: el provecho de la clase de acuerdo a sus objetivos, la actualidad y la interdisciplinariedad de los contenidos, la estructura en que está presentado el contenido y la competencia del docente al momento de presentar dichos contenidos y la metodología que utiliza.

La responsabilidad para concebir, realizar y valorizar las evaluaciones pertenece a los docentes y al alumnado. Normalmente se realizan las evaluaciones al final del semestre. Los resultados se publican en boletines o por internet y sirven para mejorar las clases y sirven a los gremios para estar mejor documentados en el mejoramiento de la docencia. Es habitual que se informe a cada docente del resultado de la evaluación y se discute con él/ella al respecto.

3. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Esta es una reforma en tiempos difíciles, de cortes presupuestarios y después de largos años de adaptación a las secuelas de la unificación, al mismo tiempo es una oportunidad para realizar cambios profundos que no fueron posibles durante los sistemas anteriores. En los capítulos anteriores se describió la formación docente inicial en Alemania como una carrera al “servicio del Estado” y con un perfil poco crítico e independiente.

La nueva carrera de Bachelor con su carácter polivalente se presenta al servicio de las lógicas de las asignaturas, apartadas del cuestionamiento crítico desde el contexto social y como un modelo muy estructurado con poca libertad de desarrollar propios caminos de experimentación.

Los acuerdos del Proceso de Bologna obligaron a los departamentos y a las cátedras a trabajar en módulos y de esta manera crear más transparencia: en sus estándares (la orientación de los objetivos a lograr); en las competencias (sociales, metodológicas y de contenidos) a partir de las cuales se pueden transformar y crear nuevas perspectivas; y definir a partir de esto los criterios para los/las asignaturas/contenidos troncales.

Después de un semestre en este nuevo proceso de carreras consecutivas se puede observar que todavía no existen planes y programas aprobados por muchos institutos, pero el deseo de participación de los involucrados llevó a la creación de modelos didácticos innovadores. Los catedráticos y estudiantes lograron transformar las estructuras nuevas en función de un desarrollo de las competencias y el desarrollo de estándares.

A pesar de que el nuevo modelo reformado tampoco dispone de una carrera de formación docente inicial específica como carrera, el nuevo modelo permite impulsar una reforma pedagógica integral desde adentro, lo cual en el sistema anterior no se podía dar. Se aclara en este modelo, el nuevo concepto de la educación primaria como segunda asignatura.

3.1. La educación primaria como segunda asignatura - estudio de Bachelor

Como se aclaró antes, en la carrera de Bachelor polivalente no hay una carrera para profesor, se puede solamente optar por estudiar una asignatura, por ejemplo Alemán y como segunda asignatura Educación Física, Inglés o la asignatura de Educación Primaria (solamente con la opción de la formación docente inicial). La característica de esta segunda asignatura no puede ser según el perfil del futuro profesor, sino que tiene que tener también un carácter polivalente. La polivalencia del estudio de Bachelor se caracteriza por tener una orientación muy amplia que se fundamenta en la reflexión del actuar y reflexionar del profesional. Por ejemplo en los planes y programas se describen los campos de trabajo para el egresado del Bachelor en Educación Primaria de la siguiente manera:

- Instituciones que trabajan con la primera infancia.
- Administración u orientación pedagógica de centros escolares de educación básica.
- Investigación en los temas de desarrollo social, de la transversalidad, de las Ciencias Sociales.
- Consultoría en la administración de instituciones de Pedagogía de la Primera Infancia, desarrollo curricular, perfeccionamiento de profesores, desarrollo y evaluación de unidades pedagógicas, etc.³⁶

Después de seis semestres del estudio de Bachelor polivalente el estudiante puede recién ahora matricularse para la carrera de Profesor de Educación Primaria. El estudio de Máster de formación docente para la escuela primaria dura dos semestres solamente, es el llamado *Pequeño Máster*. En estos dos semestres realiza dos prácticas, una relacionada a la asignatura troncal y la otra a la asignatura de educación primaria, posteriormente escribe la tesis. Analizando la estructura de la formación docente inicial para la educación primaria

³⁶ Studienordnung für das Zweitfach Grundschulpädagogik im Bachelor-Kombinationsstudiengang mit Lehramtsoption (2005). Documento no publicado.

se puede tener la impresión de que es muy desequilibrada, puesto que consiste en tres años de estudios polivalentes y solamente de un año de preparación para la profesión como tal.³⁷ Si se lo analiza sin embargo, desde los planes y programas se descubre otra visión.

Tabla N° 11
MÓDULO I: EDUCACIÓN PRIMARIA COMO SEGUNDA ASIGNATURA, CARRERA: BACHELOR CON LA OPCIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE (DOS SEMESTRES)

	Módulo	Educación Primaria	Espacio: Alemán General	Espacio: Matemáticas	Espacio: Ciencias Sociales	Espacio:* Estética /Arte	
1ER SEMESTRE	Socialización y Aprendizaje en la Primera Infancia		Conferencia: Teoría del Desarrollo y del Aprendizaje (2PC)				Conferencia
		1 semestre La Escuela primaria como Lugar de Socialización y Educación	1 semestre Comunicación Oral: Hablar, Escuchar, Escribir, Leer	1 semestre Descubrir las Matemáticas	1 semestre Desarrollo en Contextos de Vida y Aprendizaje	Introducción a la Percepción y el Arte /Música	
		Seminario 2 PC	Seminario 2 PC	Seminario 2 PC	Seminario 2 PC	1 Seminario	
2º SEMESTRE	+ Introducción a la Educación primaria	Conferencia: Introducción a la Pedagogía de la Escuela primaria (2 PC)	Proyecto Integral: Aprender. Seminario, Práctica, Proyecto				Taller de Escritura
			Teoría y Praxis del Trabajar en Forma de Proyecto				
			1 semestre, 5 PC de cada espacio				
	Seminario Escuela primaria como lugar de aprendizaje (2 PC)	Prueba integral para todo el módulo por escrito, 4 PC de cada espacio					
		8 de 8 PC	5 de 20 PC	5 de 20 PC	5 de 20 PC		

* Los cursos de Educación de la Estética/Arte se enseñan en la Universidad de las Artes.

Fuente: Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt Universität, N° 35/2004

³⁷ Todavía hay que considerar la segunda fase de la formación inicial que consiste en el Referendariat de 12 ó 18 meses.

En el primer módulo, es decir en el primer y segundo semestre de la carrera, se ofrece a los estudiantes, además de una Introducción a la Teoría Social y de la Educación de la Educación Primaria, una propuesta de seminario integrado entre los tres espacios de aprendizaje de Alemán, Matemáticas y Ciencias Sociales. Participan aproximadamente entre 60 y 70 estudiantes por grupo.

A partir de una Introducción a la Teoría del Desarrollo y del Aprendizaje, los estudiantes realizan una práctica común, en las cuales ellos tienen el papel de observadores participantes. Se subdividen en grupos de práctica de 15 personas cada uno y eligen el lugar en donde quieren hacer sus observaciones.³⁸ Cada estudiante formula un tema de observación específico, lo observa, lo documenta y lo comparte con el grupo. Si es posible relaciona su práctica con los tres espacios de observación, es decir analiza lo observado desde la mirada del lenguaje, de las matemáticas y de lo social.

Después de la observación que dura no más de una semana, los estudiantes se presentan mutuamente sus resultados, un estudiante por sesión y se retroalimentan con sus propias observaciones, intercambiando con el otro ideas para la diferenciación en los tres espacios. Esto es una revisión entre pares (peer review), lo que les permite desarrollar las competencias de actuar y reflexionar en forma científica en los campos educativos. La prueba al final del Módulo I es individual, pero incorpora los tres espacios de aprendizaje. Están preparados en forma grupal y a partir del aprendizaje en la praxis.³⁹

Después que en el quinto y sexto semestre, los estudiantes ya han estudiado en el tercer y cuarto semestre el contenido troncal: Aprendizajes en el Contexto Institucional y la Alfabetización, Matemáticas y Niñez, Educación Sexual y otros temas, los estudiantes de nuevo se organizan en grupos para realizar una segunda experiencia participativa, esta vez ejecutando el Proyecto Enseñar.

³⁸ Actualmente están haciendo las observaciones con los grupos de sensibilización acerca del abuso sexual que dirige la policía, en los grupos juveniles de un albergue juvenil, en un proyecto de teatro juvenil, en un jardín infantil bilingüe y en una escuela primaria bilingüe.

³⁹ Este modelo del aprendizaje integral ya fue practicado en la RDA y no es ninguna casualidad que vuelva a aparecer después de haber sido aniquilada por las políticas de la unificación.

Ellos ahora son los orientadores, las personas responsables de organizar procesos pedagógicos y analizarlos después. Además, realizan el proyecto en el grupo, otra vez, cada uno con su tarea específica, siempre reflexionando la realidad desde las diferentes miradas de los espacios curriculares, y así adquiere las competencias de lo que significa enseñar.

En el primer año, los observadores participantes solamente aprendieron desde las apreciaciones personales y grupales. En esta fase última, ya tienen los criterios para actuar conscientemente en los procesos pedagógicos, estructurarlos y realizar una interpretación profunda.

En resumen el sistema modular, con el carácter polivalente de la carrera del Bachelor ha ofrecido a los involucrados la posibilidad de crear espacios integrados, interdisciplinarios, concebir conceptos de acercamiento a la realidad desde diferentes ángulos (lenguaje, matemáticas, sociales), adquirir competencias en la observación, en el análisis de la observación y de contextualizarla y, al final, actuar con criterios científicos.

Se logró establecer relaciones de estudio/trabajo una vez por cada año en el Módulo I y en el Módulo III, lo que permitió desarrollar una reflexión profunda, aprovechando los procesos de aprendizaje largos desde la práctica. Por regla, los seminarios en Alemania terminan después de 3 meses (duración de clases en el semestre) y los grupos de estudiantes se constituyen cada vez más en forma diferente. Para el aprendizaje pedagógico hace falta el tiempo, crear los espacios diversos y la confianza para poder profundizar.

3.2. Los estudios prácticos en el contexto de la *profesionalización* en el estudio del Bachelor y el concepto de los *Amigos Críticos*

La creación de la carrera de Bachelor con su componente de Profesionalización significa un cambio estructural, pero no asegura por sí solo, un mejor entrelazamiento entre la teoría y la praxis. Para superar esta falencia se crearon componentes de prácticas y de cursos de didáctica durante el curso del Bachelor y de mayor magnitud en la carrera de Máster. En la nueva carrera consecutiva, al igual que en

la anterior, el estudiante tiene que realizar una Práctica de Orientación de un mes, llamada también Práctica para Acercarse al Campo de Trabajo, aunque ésta, en realidad, tiene otro carácter.

Los cambios, en relación al sistema anterior consisten en la obligación de realizar la práctica después del primer semestre, en la exigencia de que se le modularice, es decir habría que visibilizar las diferentes fases, que consisten en la fase preparatoria, la práctica y la fase posterior. Consiste también en la reconceptualización del componente Profesionalización. Mientras dos partes siguen como didáctica de la asignatura dentro de la lógica de ellas, la práctica para acercarse al campo de trabajo ofrece una modalidad diferente que permite una orientación de aprendizaje nueva desde la escuela.

Las ideas fundamentales del nuevo concepto nacieron ya hace 10 años en los encuentros de diálogo e intercambio entre las diferentes culturas escolares y universitarias entre el este y el oeste y se retroalimentaron desde la praxis de la reforma de la formación docente inicial de los años 80 de la RDA. De allí salió el modelo para la práctica de la formación inicial docente llamado *Los Amigos Críticos de la Escuela*, el cual ofrece nuevas “miradas oblicuas” (Friedrich Nietzsche) hacia la propia profesión.

“La idea principal de nuestro experimento se basaba en incorporar todas las actividades prácticas: más temprano (tantas veces y lo más antes posible); en forma compleja (integrando todo el actuar del pedagogo); en forma entrelazada (las diferentes asignaturas o ramos de ellas) y, en forma autodeterminada (desde la planificación, la realización y la evaluación de los resultados).

Significaba también que estábamos convencidos de que el futuro profesor podría ser competente solamente si pudo tener la experiencia durante sus estudios de ser un educando competente. La reflexividad como objetivo estaba relacionada con el contenido del actuar pedagógico en su esencia y lo veíamos como un problema práctico. Estábamos convencidos que ciertas características de la calidad en los estudios modernos se podían adquirir solamente de esta manera.

Esto implicaba:

- Orientación en los objetivos (relacionados con objetivos autodeterminados, que se constituyen en la voluntad y el conocimiento propios en relación al perfil del actuar relevante).
- Orientación individual (basada en el juicio propio de tener los criterios para tomar la decisión a partir de una reducción de la complejidad, lo que es una condición previa para la incorporación de conceptos teóricos en el actuar).
- Orientación innovadora (las condiciones para el aprendizaje práctico, el aprender investigando, el aprendizaje innovador) se da solamente si las necesidades reales para el cambio en el actuar se viven y se experimentan como parte positiva del actuar en los mecanismos reguladores de la realidad. Según estas ideas claves se organizó una práctica integrando la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica.”⁴⁰

Estas experiencias de la RDA se perdieron con la unificación, pero fueron de alguna manera recuperadas en los encuentros y el intercambio entre los colegas de las dos partes de Berlín.

Escuchándose uno al otro se dieron cuenta de la riqueza grande del aprendizaje desde el otro, se reconocía la empatía como hilo conductor de la adquisición de conocimientos.

Lo que aprendieron también en los encuentros fue la gran importancia que tiene lo “otro” para aclarar lo propio. Una condición previa para el perfil del profesor abierto hacia la comunidad escolar.

Fueron estos dos aprendizajes principales los que llevaron a la creación del modelo de los Amigos Críticos. Se transformó la práctica en una instancia de evaluación externa de la escuela que apoyaba a los diálogos dentro de los establecimientos. Transformaba al

⁴⁰ Peter Strutzberg, *The West is the best oder Reformen wieder mal von oben*. En: *Lehrerbildung in den neuen Bundesländern*, citado por: Hilde Schramm, *Dokumente zur Studienreform aus der Endphase der DDR und der Übergangphase zur BRD*. En: Schramm, H. (1993). *Hochschule im Umbruch Zwischenbilanz Ost Orientierungen und Expertenwissen zum Handeln*. Berlin. Basis Verlag. Pág. 312.

estudiante universitario en un actor competente, interesado y con un compromiso con la comunidad escolar. Para prepararle para esta tarea tenían que trabajar ciertos temas con anticipación ya en el Módulo I, como los siguientes:

- El campo de trabajo de la escuela y su contexto social.
- Conocer la estructura del sistema escolar actual.
- El actuar pedagógico escolar, incluyendo también influencias extra escolares.
- La concepción de las reformas iniciadas o planeadas.
- La situación específica de la escuela.
- El contexto socio-cultural del grupo curso.
- La preparación didáctica de una clase desde el punto de vista de los contenidos, medios, métodos, reconociendo problemas en el aprendizaje, adaptando el concepto a la situación concreta.
- Confrontarse y diagnosticar la heterogeneidad de un grupo curso.
- Relacionarse con alumnos migrantes y con alumnos con necesidades especiales.
- Manejar el alemán como segundo idioma.
- Tener competencias en impartir clases de educación sexual.⁴¹

A partir de esta preparación previa, el estudiante formulaba, en acuerdo con el profesor guía de la escuela, un tema a investigar. Para desarrollar el tema se aprovechaba de las experiencias biográficas del estudiante y sus motivaciones propias. Por ejemplo

⁴¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004). Anforderungen an Strukturen, Inhalte und Organisation der schulpraktischen Studien im Rahmen der Berufswissenschaften der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge. Documento de discusión. Berlin. Pág. 3

una alumna que pasó su año social en Israel, realizó su práctica en el Liceo Judío de Berlín, o una estudiante migrante rusa optó por incorporarse a una escuela bilingüe ruso-Alemana, etc.

Desde el principio fueron 16 centros escolares de Berlín que se juntaron para recibir a Amigos Críticos. Los colegas, conjuntamente con los estudiantes en práctica formularon los temas a investigar, crearon muchas veces en sus establecimientos grupos para la evaluación externa y por consiguiente luego también de evaluación interna. Fueron los debates iniciados desde afuera los que ayudaron a abrir espacios de diálogo y de cambio dentro de los mismos centros escolares. Actualmente estos círculos de evaluación son parte de la cultura escolar.

Tabla N° 12
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(Componente de las Ciencias de la Profesionalización)

Módulo 1: Fundamentos de la educación y de la escuela			
Objetivos del aprendizaje y de la calificación:			
<ul style="list-style-type: none"> - Impartir los fundamentos del pensar y actuar pedagógico. - Impartir teorías educativas, sus contextos históricos y sus trasfondos en relación con hechos empíricos. - Analizar situaciones pedagógicas, conceptos educacionales/habilidades y entender las formas de institucionalización del actuar pedagógico. 			
Pre-requisitos para participar en el módulo: ninguno			
Tipo de clases	Horas de clases por semestre	Descripción del trabajo realizado	Temas
Conferencias	2	pc/preparación anterior y posterior	Fundamentos de la educación y la escuela
Seminario	2	2 pc/elaborar tareas	Fundamentos de la educación y la escuela (profundización ejemplar)
Tipos de prueba duración, PC	Una prueba de dos horas por escrito, un ensayo por escrito de 10-15 páginas o la elaboración de un portafolio		
PC del módulo En total	4 PC		
Duración del módulo	1 semestre (se recomienda realizarlo durante el primer semestre)		
Frecuencia y cantidad de trabajo	Se ofrece el curso siempre en el semestre de invierno con 120 horas		

Fuente: Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität, N° 35/2004, Pág. 16

Al terminar el Módulo I los estudiantes realizan la práctica de un mes según su tema elegido y al final, cada uno escribe un informe para el archivo, discute sus aprendizajes en el seminario de Evaluación a la Práctica, junto al grupo y a los invitados del centro escolar. Para dar una idea de temas pertinentes, elegidos por los estudiantes Amigos Críticos se citan algunos:

- “Integración, caminos a la autodeterminación
- Conflictos y tareas para la casa
- ¿Qué hay después de egresar de la escuela?
- Aprendizajes autodeterminados en la praxis escolar
- Situaciones de aprendizaje
- Relaciones sociales entre alumnos con necesidades especiales con los demás
- Comunicación no verbal entre alumnos y profesores
- Nacionalsocialismo, Imperialismo, Militarismo
- Los programas de resolución de conflictos en la Escuela de Lina Morgenstern, etc.”⁴²

Estos informes apoyan sustancialmente a la cultura escolar.

Para sistematizar las evaluaciones de la experiencia escolar micro en un contexto más amplio se desarrollaron guías de análisis que apoyan al/la estudiante a entender su actuar como proceso institucionalizado con una repercusión amplia, como por ejemplo: “1) analizan la interacción directa entre el profesor y el alumno; 2) analizan el actuar de grupos sociales dentro de la escuela (equipos de profesores, grupos curso, las secretarías, etc); 3) analizan a la escuela como entidad; 4) analizan las escuelas como parte del sistema educativo, y, 5) analizan el sistema educativo en el contexto de la sociedad”.⁴³

⁴² Lista de temas entregada por la vice directora/jefa técnica de la Escuela Lina Morgenstern, Sra. Mira Lammers.

⁴³ Meyer, H. (1996) *Schulpädagogik, Volumen. I*. Berlín. Cornelsen Verlag. Pág. 248

Cada semana un estudiante presenta un nuevo tema. La retroalimentación en el grupo contribuye a un enriquecimiento de los temas y tiene su repercusión a nivel escolar y en los seminarios universitarios, porque se aprende de la praxis misma y la teoría se cuestiona desde ese ángulo.

Escuchando el análisis del otro estudiante se identifica, reconoce la experiencia en parte como propia también, lo ve desde otro ángulo, de otra manera, etc. En síntesis, entre todos se produce la complejidad de la realidad pedagógica, se adquiere la competencia de escuchar, de respetar la diferencia y se descubre que “la creatividad nace solamente en plural.” (Peter Strutzberg).

Tabla N° 13
EL ACTUAR PEDAGÓGICO Y LUGARES DE APRENDIZAJE

Objetivo del aprendizaje y calificación: orientar el futuro actuar en diferentes campos de trabajo, especialmente en la escuela.			
Pre-requisito para participar en el módulo: haber terminado el módulo I con éxito, con las asignaturas relevantes para la profesión de profesor, si no hay cupo suficiente decide el “ranking” de la nota.			
Clase: Variante A	Horas de clase por semestre	PC/descripción del trabajo realizado	Temas
Conferencias	2	2 PC/preparación anterior y posterior	Educación institucionalizada - una mirada general.
Seminario	2	3 PC/preparación anterior y posterior, presentación oral, ensayo profundizado	Conceptos de reformas escolares, innovaciones de planes y programas, estrategias del actuar pedagógico, introducción al trabajo científico.
Práctica		3 PC/observación en el aula, participación en reuniones de la escuela, experiencias en impartir clases	Conocer y analizar campos de aprendizaje (en la escuela o en centros de perfeccionamiento o centros de capacitación).
Actividades posteriores a la práctica	2	3 PC/preparación anterior y posterior, presentación oral, ensayo profundizado	Actividades posteriores a la práctica, reflexión de la experiencia de la praxis, de reformas escolares, de innovaciones de planes y programas, estrategias del actuar pedagógico.

Curso: Variante B	Horas de clase por semestre	PC/descripción del trabajo	Temas
Seminario	2	3 PC / actividades preparatorias anteriores y posteriores	Educación institucionalizada e instrucción, el actuar pedagógico, introducción en el trabajo científico
Práctica		3 PC/observación en el aula, participaciones en reuniones de la escuela, experiencias en impartir clases	Conocer y analizar campos de aprendizajes (en la escuela o en centros de perfeccionamiento o centros de capacitación)
Seminario	2	3 PC/preparación anterior y posterior, presentación oral, ensayo profundizado	Actividades posteriores a la práctica, reflexión de la experiencia de la praxis, de reformas escolares, de innovaciones de planes y programas, estrategias del actuar pedagógico
Tipos de prueba, duración, PC	Informe de la práctica de 25 a 30 páginas estructurado en tres partes: a) Fundamento teórico y objetivo relacionado al tema: el actuar pedagógico y campos de aprendizaje (relacionado a las conferencias y seminarios). b) Elaboración de un tema práctico (en relación con la práctica). c) Relación entre teoría y praxis 1 PC.		
PC del módulo tot.	10 PC		
Duración total	2 semestres (recomendado en 2º/3er semestre)		
Cantidad Trabajo	Semestre de invierno y verano, 300 horas		

Fuente: Amtliches Mitteilungsblatt Studienordnung für den Bachelorkombinationsstudiengang Deutsch, N° 35. (2004). Pág. 20

Los dos modelos presentados son ejemplos para mostrar que la reforma con sus planes y programas modulares por un lado, estructuran los procesos de aprendizaje y limitan a veces el libre crecimiento de la persona, por otro lado ofrecen nuevas formas de cooperación y trabajo en procesos más largos y más dialécticos entre la teoría y la praxis.

El proceso aún está en marcha, recién acabó el primer semestre en las nuevas carreras consecutivas, no existen todavía planes y

programas de muchas asignaturas, ni para el segundo, ni para el tercer año de estudio del Bachelor, tampoco existen planes aprobados para el Máster. A pesar de esto los catedráticos, colaboradores asociados y estudiantes están dando y recibiendo clases, aprovechando para contribuir en una reflexión sobre el perfil de ¿qué educación necesitamos para el siglo XXI?

4. RETOS FUTUROS

En la reflexión preliminar se formularon algunas preguntas y dije que no hay solamente una respuesta. Hay que crear los espacios apropiados para las respuestas diariamente. Las reformas deben por esto ser abiertas y ser escuchadas para que las universidades no sigan en su auto referencialidad, hay que ser creativos para abrir nuevos caminos de intercambio y de diálogo entre los catedráticos y sus estudiantes, entre los catedráticos y los profesores de escuela y sus alumnos, entre los alumnos y sus pares y no dejar de lado los grandes temas del mundo globalizado, entre los países ricos y pobres, entre la economía global y la economía local. Los jóvenes académicos cesantes no se sienten solamente superfluos en Alemania, las nuevas “libertades” del mercado libre global no les ofrece la experiencia de libertades individuales. ¿Para qué mundo, para qué futuro estamos preparando al alumnado?

La universidad ha sido desde siempre un espacio de libre docencia, de libre palabra, pero libertad no puede haber, si no se respeta también a quienes se excluyeron o a quienes se callaron. La universidad tiene que ocuparse no solamente de la cultura de la docencia, sino también de la “cultura del silencio” (Paulo Freire).

¿Cómo se puede preparar mejor al estudiante para las exigencias de un mundo de prestaciones de servicio, un mundo en el cual ya no habrá un trabajo fijo para la mayoría? El ser humano no es solamente una cuenta bancaria para acumular conocimientos, sino que su aprendizaje está siempre relacionado con la biografía de la persona, la flexibilización del trabajo destruye los desarrollos biográficos, los fundamentos de orientación éticas. ¿Cómo la enseñanza universitaria puede tomar en cuenta estos cambios?

Se observó en el análisis de la formación docente inicial en Alemania:

- Que hay poca retroalimentación entre la docencia universitaria y la praxis escolar.
- Que sigue vigente la delimitación en la libertad de la docencia académica por las exigencias de la carrera al “servicio del Estado” (ver los exámenes extrauniversitarios y el Referendariat).
- Que existe una falta de integración real de temas sociales en el currículum, como son los temas de la discriminación de género, de los alumnos migrantes y la visión de la profilaxia, por ejemplo del abuso sexual, del consumo de drogas, etc. (Se trabajan como temas añadidos y no como aprendizajes transversales).

Sin embargo, se pueden constatar los desarrollos significativos siguientes:

- A partir de la incorporación de los sistemas escolares de la ex-RDA se percibió la cultura académica en las dos Alemanias como altamente etnocéntrica lo que causó una reflexión crítica al respecto, (por ejemplo comparando los diferentes modelos de formación docente inicial, los diferentes conceptos de aprendizaje, etc.).

Estos aprendizajes llevaron a la formulación de nuevos retos que se plasmaron en las reformas siguientes:

- En la Universidad Humboldt se practica el modelo de los Amigos Críticos en la formación inicial como parte de la profesionalización docente. Este modelo permite un aprendizaje mutuo, es decir la universidad aprende desde la escuela y viceversa. Desde el interés del estudiante y desde la necesidad de la escuela se formulan temas de investigación participativa los cuales ofrecen nuevas perspectivas y debates en que ambos aprenden.

- El estudio de Bachelor en la formación inicial para la carrera de Educación primaria creó un nuevo concepto de didáctica multidisciplinar, es decir los conceptos tradicionales de las didácticas según las asignaturas (por ejemplo de Matemáticas o de Lenguaje) se integraron para desarrollar desde la práctica (o desde el proyecto) acercamientos hacia las diferentes asignaturas. No se enseña desde una didáctica pre-establecida, sino que se desarrollan con los estudiantes en el proceso las preguntas y se aprende lo multifacético de la realidad social, es de allí que se formulan unidades didácticas desde las Matemáticas, el Lenguaje, el Arte o las Ciencias Sociales.

- Como consecuencia de la multidisciplinariedad y del carácter polivalente del estudio del Bachelor, por un lado, se profundiza la relación entre teoría y praxis, por el otro, los estudiantes desarrollan una competencia de criticidad y juicio propio desde el comienzo, siempre en la medida que la presión del currículum sobrecargado les permita cierta libertad de profundizar y elegir. Desde sus vivencias interculturales aprenden que las lógicas de las asignaturas son una sola versión de la realidad y que existen otras paralelas, en lo institucional, en lo intercultural y/o en lo biográfico.

- Por esto, el desafío más grande de las universidades de Berlín es crear espacios libres para el aprendizaje. Como se estipuló en la nueva Ley Escolar de Berlín que habla de que habrá solamente un 60% de planes y programas fijos y un 40% de programas de libre elección, en cambio, la universidad debería abrirse hacia el mundo. No hay que aceptar que el alumnado bajo el nuevo régimen del Bachelor tenga calculadas hasta las horas de lectura o de preparación de prácticas para incluirlos en el sistema de puntaje de créditos. Formalizando hasta el último contenido del currículum, el Proceso de Bologna se transforma en un modelo uniforme, poco adaptado a la diversidad. En vez de adaptarlo desde la normalización y los estándares habría que descubrir sus verdaderos retos en la defensa de la ética, de la equidad y de la diversidad porque ahí están los retos futuros.

REFERENCIAS

Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt.

Flitner, A. (ed.) (1992). *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Frankfurt/Berlin. Ullstein Verlag.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Julio 2002). *Reform der Lehrerbildung*. Bonn.

Bruch, R. vom und Henning E. (ed.) (2002). *Pädagogik unter den Linden Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden. Franz Steiner Verlag.

Humboldt Universität *Lehre und Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin, Volumen 2, año académico 2003/2004* (2004). Berlin. www.hu-berlin.de/studium/amb/97/amb3797.html

Freire, P. (1994). *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg. rororo Verlag.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004) *Anforderungen an Strukturen, Inhalte und Organisation der schulpraktischen Studien im Rahmen der Berufswissenschaften der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge*. Berlin.

Meyer, H. (1996) *Schulpädagogik, Vol. I*. Berlin. Cornelsen Verlag.

Merkens, H. (ed.) (2003). *Lehrerbildung in der Diskussion*. Opladen.

Schimpf-Herken, I. y Jung, I. (ed.) (2003). *Descubriéndonos en el otro*. Santiago de Chile 2003. Editorial LOM.

Terhart, E. (1992). Lehrerbildung. Unangenehme Wahrheiten. En: *Pädagogik (Weinheim)* 44.

Tenhorth, H.-E. (2002). *Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen – das kooperative Modell in Berlin* (manuscrito). Berlin.

ANEXO 1 ESTRUCTURA ESCOLAR

El sistema educativo alemán existe en su forma actual desde hace unos setenta años. El siglo XIX legó un sinfín de los más variados tipos de escuelas, que se caracterizaban por su estructura en común de cuatro niveles:

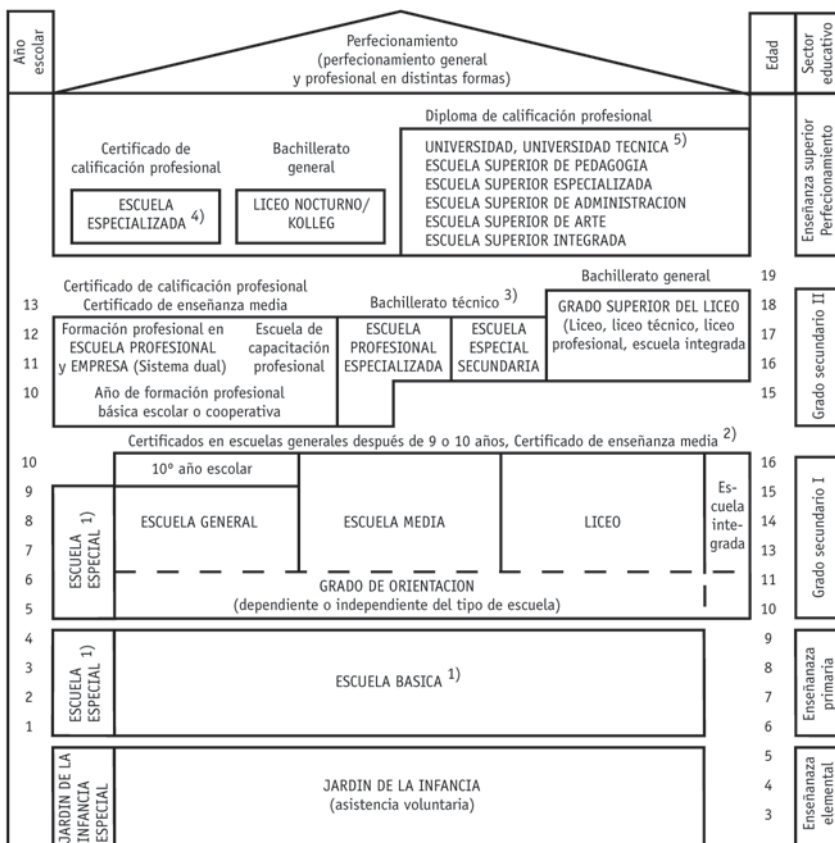
- Las Escuelas de Educación primaria (Volksschule o Grundschule);
- Las Escuelas de Educación Media-Técnica (Realschule);
- Las Escuelas de Educación secundaria (Liceum o Gymnasium), y
- Las universidades y una gran variedad de tipos de Escuelas Superiores Técnicas cuyo currículum tiene más una orientación de implementación de conocimientos artísticos, administrativos, económicos o técnicos (Fachhochschulen, Kunsthochschulen, etc.).

En la República de Weimar, el gobierno antes del Nacionalsocialismo, se decretó por primera vez una enseñanza básica común de cuatro años como parte del período escolar de ocho años en la escuela primaria, aún existente. A continuación, después de cuatro años, el alumno podía pasar a una escuela primaria por otros cuatro años o cambiarse a una escuela media-técnica por seis años o bien a un centro de enseñanza secundaria por otros nueve años. Este sistema se ha prolongado hasta hoy, solamente se diferencia en los años de la primera fase de la primaria que aumentó en algunos estados a seis años, y en que la educación general básica tiene hoy una duración de entre 9 a 10 años (según el Estado federal). El bachillerato normalmente se hace después de 13 años escolares, pero hay algunos estados donde se lo consigue ya después de 12 años.

A través de convenios de los gobiernos estatales para la enseñanza escolar, firmados principalmente en los años 1954 y 1964 fueron unificadas las estructuras fundamentales de los sistemas educativos, tales como la duración de la enseñanza, comienzo y fin del año escolar, duración de las vacaciones, y sus formas de organización, elementos esenciales del programa de enseñanza, por ejemplo clasificación de los idiomas así como la valoración de las calificaciones escolares. Mediante esos convenios complementarios de la Conferencia de los Ministros de Educación, se acordó el reconocimiento recíproco de

exámenes y certificados así como de un sinfín de otros elementos que contribuyen a armonizar los sistemas educativos.

Estructura básica del sistema de educación en la República Federal de Alemania*



*Presentación esquematizada. En algunos Länder existen divergencias. Si se cumplen determinados requisitos, existen en principio el libre paso de un tipo de escuela a otro. Enseñanza obligatoria de tiempo entero, 9 años, (en Berlín y en Renania del Norte Westfalia 10 años), y de tiempo parcial 3 años.

1) Escuelas especiales con distintas ramas, según los tipos de impedimentos en el sector de las escuelas de enseñanza general y de formación profesional.

2) Los adultos pueden adquirir estos certificados posteriormente en escuelas generales nocturnas y en escuelas medias nocturnas.

3) El certificado de aptitud para cursar estudios en una escuela superior especializada puede adquirirse también p.ej. en escuelas profesionales especiales y en escuelas técnicas.

4) Duración de 1 a 3 años; inclusive en escuelas del ámbito sanitario que transmiten una formación profesional básica para profesiones del servicio sanitario y asistencial.

5) Inclusive centros de enseñanza superior con algunas carreras universitarias (p. ej. Teología, Filosofía, Medicina, Administración, Deporte).

Fuente: El sistema escolar de la República Federal de Alemania, Ed. Inter Naciones e.V., Bonn 1991.

ANEXO 2

NUEVA LEY ESCOLAR DEL ESTADO FEDERAL DE BERLÍN DEL 2004

La lógica interna de la formación docente inicial por su estructuración en dos fases (científica/curricular y práctica/profesionalización) consiste en su interrelación con el sistema escolar y su orientación en los planes y programas mínimos. Por esto se considera necesario presentar algunos hitos del debate pedagógico que fueron llevados antes de promulgar la nueva ley en el 2003. La Ley Escolar de Berlín (Berliner Schulgesetz) se discutió desde los años 90, porque la unificación tuvo una fuerte repercusión en la rutina de la ciudad, dividida por 40 años en dos sistemas políticos y actualmente unificado bajo el orden de uno. Se aceleró la discusión con el “choque” de los resultados de la investigación comparativa PISA (Programme for International Student Assessment), en el cual el sistema educativo de Alemania quedó evaluado como un país con un sistema educativo socialmente selectivo y poco abierto hacia la diferenciación en el aula. También el reconocimiento de la migración internacional y su repercusión en la escuela, (en ciertos sectores de alta vulnerabilidad el alumnado es de un 80% a un 90% de niños de lengua no alemana).

Algunas medidas tomadas para dar respuesta a esta situación serán citados:

- 1) El sistema escolar sigue siendo dividido en tres niveles (básica, media, secundaria). (- 17)
- 2) La escuela es responsable de que los educandos pudiesen cumplir con las exigencias de los planes y programas del establecimiento. (- 4)
- 3) La escuela básica en su segunda fase y la escuela media se integran más, para que los alumnos tengan mayores posibilidades u opciones de elegir. (- 56)
- 4) Hay que dar notas a partir del 5º grado escolar. (- 58)

- 5) Se aumentan las actividades y el financiamiento para establecer una mejor integración entre la educación en el aula y las actividades extra escolares.
- 6) La inclusión es la política generalizada en todos los niveles educativos. (- 19)

Los cambios para la educación básica fueron las siguientes:

- 7) Los niños tienen derecho a matricularse en la escuela que deseen, si el perfil de la escuela les agrada. (- 55,3)
- 8) Antes de entrar a la escuela los niños tienen que pasar por una prueba de idioma. Si no la pasan, se les ofrece un curso de idioma medio año antes de ingresar a la escuela. (- 55,2)
- 9) A partir del 2004/2005 los niños entran a la escuela a la edad de 5 años, esto es medio año más temprano en comparación al sistema anterior. (- 42)
- 10) Ya no hay cursos pre escolares. (- 20, 1)
- 11) El primer y el segundo grado se integran en la fase escolar inicial. (- 20, 2+3)
- 12) La escuela se responsabiliza por los alumnos durante 6 horas en la mañana. (- 20,6)
- 13) Se introduce una primera lengua extranjera a partir del 3^{er} grado. (- 20,4)
- 14) El papel del director se fortalece. (- 69,1)
- 15) El poder de la “conferencia escolar” a nivel escolar aumenta. (Consiste en 4 profesores, 4 padres de familia, 4 alumnos, el director y una persona de la sociedad civil.) (- 76, - 79)
- 16) La conferencia de los colegas de un establecimiento escolar elige al director. (- 72,4)

- 17) Cada escuela desarrolla un programa pedagógico específico, el perfil de la escuela, para su escuela. (- 8,1)
- 18) La conferencia escolar decide el programa de evaluación. El director tiene que presentar uno acerca del supervisor/ asesor pedagógico.
- 19) La calidad se evalúa en todos los niveles y en forma regular. (- 8, 5)⁴⁴

El marco general de la nueva Ley Escolar de Berlín, promulgado en enero del 2004 se concretiza y se actualiza en los planes y programas mínimos (Rahmenpläne) formulados en común entre los cuatro Estados Federales de Mecklenburgo-Pomerania Occidental, Brandeburgo, Bremen y Berlín. Con estos nuevos planes se puede contextualizar lo que serán las exigencias para el perfil del futuro profesor y por consiguiente establecer algunos fundamentos para la formación inicial de los profesores de Berlín y los otros tres estados.

⁴⁴ Nueva Ley Escolar de Berlín (das neue Berliner Schulgesetz), recopilado por Sabine Dübbers, Referat Bildungspolitik. En: *Berliner Lehrerzeitung März/April 2004. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaften*, Págs. 17-23.

ANEXO 3

ESTÁNDARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE LA CONFERENCIA DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN DEL 2005

La primera parte de las recomendaciones se traduce como muestra de la conceptualización de lo que se postuló en los planes y programas mínimos en lo siguiente:

Acuerdo:

La Conferencia de los Ministros de Educación considera que es tarea principal la de asegurar la calidad de la educación escolar. Un elemento para garantizar y seguir desarrollando la educación escolar es la introducción de estándares y la forma como evaluarlos. Con los estándares se logra fijar con más claridad los puntos y fundamentos para una evaluación de los objetivos a alcanzar.

Los estándares formulados para la formación docente inicial se articulan en competencias que tienen un significado especial para las ciencias de la educación en relación a la capacitación profesional y a las exigencias del trabajo y sirven como orientación para el perfeccionamiento. Las Ciencias de la Educación incorporan las disciplinas científicas que hacen reflexionar acerca de los procesos educativos y del desarrollo de habilidades, los sistemas educativos en sí y los contextos.

Los estándares para la formación docente serán adoptados por los estados federales al principio del año 2005/2006 en todas las carreras universitarias de formación docente, incluyendo las partes prácticas de la formación y el Referendariat, la segunda fase para ser reconocido como profesor.

Los estados federales están de acuerdo en implementar los estándares para la formación docente y aplicarlos. Esto corresponde a todos los planes de estudio de futuros profesores, el Referendariat y los centros de perfeccionamiento para profesoras y profesores. Los estados acuerdan evaluar regularmente la formación docente en base a los estándares acordados.

Los estándares y su cumplimiento se evalúan y se desarrollan progresivamente tomando en consideración los avances en las ciencias de la educación/habilidades y en las políticas escolares de los estados federales.

El significado de estándares para la formación docente inicial

Con los estándares para la formación docente la Conferencia de los Ministros de Educación define las exigencias, que cada profesora y cada profesor debe cumplir. La Conferencia de los Ministros de Educación se basa en los objetivos de la educación y del desarrollo de las habilidades formuladas en las leyes escolares de cada Estado federal. Los objetivos allí descritos de la escuela corresponden al concepto de la profesión que se había acordado (en octubre del 2000) entre la Conferencia de los Ministros de Educación y la Conferencia de Rectores de las Universidades (Hochschulrektorenkonferenz). Dice así:

- a) Las profesoras y los profesores son especialistas en la enseñanza y en el aprendizaje. Su tarea principal es la planificación, organización y reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre una base científica y orientada hacia una evaluación individual y sistémica. La calidad profesional del educando se basa en la calidad de su trabajo en el aula.
- b) Las profesoras y los profesores son conscientes de su tarea de educandos en la escuela y que esa tarea está íntimamente relacionada con el trabajo en el aula y la convivencia escolar. Esto se cumple mejor en la medida que esté muy relacionado con las madres y los padres de los alumnos. Las dos partes deben estar comunicadas y estar de acuerdo para buscar soluciones constructivas en común, cuando surgen problemas en la educación o los procesos de aprendizaje fracasan.
- c) Las profesoras y los profesores ejercen la tarea de diagnosticar y aconsejar en forma competente, justa y consciente en el aula y para orientar a las personas para elegir sus caminos hacia una capacitación o una profesión. Esto exige al docente una alta competencia pedagógica, psicológica y diagnóstica.

- d) Las profesoras y los profesores perfeccionan sus competencias en forma permanente como es habitual en otras profesiones y aprovechan ofertas de seguimiento o perfeccionamiento para incorporar innovaciones y conocimientos nuevos en sus quehaceres profesionales. Además de esto las profesoras y los profesores deben tomar contacto con instituciones extra escolares y con el mundo del trabajo.
- e) Las profesoras y los profesores participan en el desarrollo escolar, en crear una cultura escolar y un clima de aprendizaje propicio para el aprendizaje. Esto incluye también la disposición para participar en la evaluación interna y externa.

En lo que sigue se presentan los estándares para la formación docente inicial relacionados a las Ciencias de la Educación.⁴⁵

Áreas de competencias

Los Estándares en la Formación Docente Inicial establecen exigencias al profesor. Son capacidades, habilidades y predisposiciones del profesor para ejercer su profesión y cumplir con las exigencias en todos los sentidos. A partir de las competencias se formulan exigencias para toda la formación y el ejercicio de la profesión.

Los fundamentos para los contenidos de los estándares de las Ciencias de la Educación

La formación docente está estructurada en dos fases: la formación universitaria y el Referendariat, y se efectúa bajo la responsabilidad estatal. Las dos fases incluyen partes teóricas y partes prácticas cada vez en una relación distinta. En la primera fase se comienza con la teoría y se acerca la práctica pedagógica desde allí, mientras en la segunda fase se reflexiona la praxis desde un fundamento teórico. Hay que coordinar la relación entre la formación universitaria y la capacitación práctica, orientada al trabajo escolar, de tal manera que se logre alcanzar un desarrollo de las competencias y experiencias

⁴⁵ Las reflexiones científicas y los conceptos metodológicos están juntados en un material del Consejo de los Ministros de Educación que se puede conocer en: www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht

en forma sistemática y acumulativa. Habría que añadir que los seguimientos y el perfeccionamiento como tercera fase de la formación inicial tienen que concordar con el resto. No están mencionados en forma especial en lo siguiente, pero las competencias mencionadas incluyen también los objetivos del aprendizaje continuo de la profesión docente.

Un fundamento esencial para la adquisición de las competencias para la profesión docente son las Ciencias de la Educación; que incorporan las disciplinas científicas, que reflexionan los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas educativos y los contextos sociales.

La formulación de competencias y estándares para las Ciencias de la Educación se realizan siempre en el contexto educativo o en relación al trabajo en el aula.

Temas centrales para la formación inicial

Los temas centrales de los currículos de las Ciencias de la Educación en la formación docente inicial de profesoras y profesores son:

- Desarrollo de habilidades y educación. Fundamentación y reflexión de las habilidades y la educación en procesos institucionales.
- Profesión y rol del profesor. La profesionalización; el perfil profesional como tarea de aprendizaje; manejo y resolución de conflictos en el contexto profesional.
- Didáctica y metodología. Creación y estructuración del trabajo en el aula y el contexto de aprendizaje.
- Aprendizaje, desarrollo y socialización. Procesos de aprendizaje de niños y jóvenes adentro y afuera de la escuela.
- Motivación para el rendimiento y el aprendizaje. Fundamentos para la motivación para el desarrollo de las competencias y el rendimiento.

- Diferenciación, integración y fomento. Heterogeneidad y diferencia como condición previa para la educación escolar y el trabajo en el aula.
- Diagnóstico, certificación y consejería. Diagnóstico y el fomento de procesos de aprendizajes individuales; medición de rendimiento y certificación de los rendimientos.
- Comunicación. Comunicación, interacción y manejo de conflictos como elementos fundamentales de la actividad orientadora/educadora.
- Educación en los medios. Trabajar con los medios bajo aspectos conceptuales, didácticos y prácticos.
- Desarrollo escolar. Estructura e historia del sistema educativo; estructura y desarrollo del sistema educativo y desarrollo de la escuela específica.
- Investigación en educación. Objetivos y métodos de la investigación en educación; interpretación y aplicación de los resultados.

Conceptos didácticos-metodológicos en las Ciencias de la Educación en la formación docente inicial.

Para transmitir contenidos científicos de la educación se consideran adecuados los conceptos siguientes:

- Acercamiento situacional⁴⁶
- Orientación en el trabajo de casos
- Estrategias de resolución de conflictos
- Aprendizaje a partir de proyectos

⁴⁶ Comentario de la autora: es un acercamiento a partir de la situación concreta que vive el educando. Es parecido al concepto pedagógico de Paulo Freire.

- Conceptos reflexivo-biográficos
- Orientación en el análisis del contexto
- Orientación en el análisis de fenómenos

El desarrollo de las competencias se puede fomentar a través de:

- Concretizar conceptos teóricos en la descripción de ejemplos.
- Demostrar los conceptos con ejemplos literarios o películas, también pueden ser juegos de roles y simulaciones en el aula.
- Analizar situaciones de aprendizaje en la escuela o en el aula que fueron simulados o presentación de una película para llevar y acompañar el proceso de interpretación.
- Incorporar los análisis de videos.
- Aplicar personalmente un concepto teórico y reflexionarlo en forma escrita, en juegos de roles, en un simulacro de la clase, también puede ser una situación real de trabajo en el aula o en lugares extra escolares.
- Análisis y reflexión de la experiencia biográfica, apoyado en conceptos teóricos.
- Poner en práctica y aplicar diferentes métodos de trabajo y de aprendizaje y medios en la universidad, en el Referendariat y en la escuela.
- Colaborar en la investigación escolar o del aula.
- Cooperar en la planificación y reflexión en común.
- Fomentar la cooperación y coordinación de las docentes y los alumnos en las dos fases de la formación inicial.

Las 11 competencias⁴⁷ son las siguientes:

- 1) La profesora y el profesor planifican la clase en forma adecuada en cuanto a la asignatura o al contenido y la imparten.
- 2) La profesora y el profesor apoyan con su orientación pedagógica la situación de aprendizaje y con esto apoyan el aprendizaje en la alumna o el alumno. Motivan a la alumna o al alumno y los capacitan para que sean capaces de aprovechar el contexto y utilizar lo aprendido.
- 3) La profesora y el profesor fomentan las capacidades de las alumnas y los alumnos para que aprendan y trabajen en forma autónoma.
- 4) La profesora y el profesor conocen las condiciones sociales y culturales de vida de sus alumnas y alumnos e influyen dentro del contexto escolar en su desarrollo individual.
- 5) La profesora y el profesor transmiten valores y normas y apoyan al alumno en su capacidad de juzgar y actuar independientemente.
- 6) La profesora y el profesor encuentran soluciones para problemas y dificultades en la escuela o en el aula.
- 7) La profesora y el profesor ejercen su tarea de diagnosticar/ juzgar los procesos de aprendizaje en forma justa y con responsabilidad.
- 8) La profesora y el profesor reconocen el rendimiento de la alumna y del alumno a partir de estándares valorativos transparentes.
- 9) La profesora y el profesor desarrollan sus competencias en forma continua.

⁴⁷ Sigue en el documento un listado de las competencias necesarias para ejercer la profesión del profesor. Se retoman solamente los títulos para mostrar la orientación en las habilidades deseadas del profesor.

- 10) La profesora y el profesor conciben su profesión como una tarea de aprendizaje permanente.
- 11) La profesora y el profesor participan en la planificación y la realización de proyectos escolares.⁴⁸

⁴⁸ Secretaria de la CME de Alemania, conferencia de 16.12.2004. En: *Zeitschrift für Pädagogik Cuaderno 4 Marzo/Abril 2005. P. 281-291.*

El modelo de formación de maestros de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid

ESPAÑA

**Un modelo de equilibrado de
formación de maestros**

Alejandra Navarro Sada
F. Javier Murillo Torrecilla

Alejandra Navarro Sada, es Doctora en Psicología, Profesora del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido Vicedecana de Ordenación Académica, así como de Investigación y Nuevas Titulaciones de dicha Facultad entre 2000 y 2004. Investiga en el ámbito del desarrollo social (nociones socio-económicas, relaciones intergrupales, prejuicio, exclusión social, discriminación) y en la actualidad forma parte activa de la Red de la Unión Europea dentro del programa Sócrates 'Children's Identity and Citizenship in Europe':

F. Javier Murillo, es Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Es especialista en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, con especial dedicación en temas relacionados con Calidad, Equidad, Eficacia y Cambio en Educación. Coordina la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia en Educación (RINACE). Trabaja habitualmente como consultor internacional tanto para diferentes organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Convenio Andrés Bello), como para distintos países (México, Perú, Brasil, Panamá, Bolivia, etc. Tiene un centenar de publicaciones sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación. Más información en: www.uam.es/javier.murillo

1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

1.1. Visión general

En términos generales, es posible distinguir cuatro tipos de docentes en España: el profesorado de educación infantil y primaria, el profesorado de educación secundaria, el profesorado técnico de formación profesional y el profesorado universitario. Cada uno de ellos tiene una formación inicial y unos requisitos de acceso a la función docente diferenciados. En este texto nos centraremos en el profesorado de educación primaria (CINE¹ Nivel 1: 6-12 años) y en el de educación secundaria (CINE Niveles 2, 3 y 4).

Para desempeñar labores docentes en *educación infantil y educación primaria*, la normativa² exige que se tenga el título de *maestro* con la especialidad correspondiente. Este título se obtiene tras cursar los estudios universitarios de primer ciclo (diplomatura, de tres años de duración). Los maestros que imparten educación primaria han de tener competencia docente en todas las áreas de conocimiento de este nivel educativo y en las tutorías de los alumnos. No obstante, las enseñanzas de Música, de la Educación Física y de los idiomas extranjeros son impartidas por maestros con las especialidades correspondientes.

Para impartir docencia en cualquiera de las etapas de la *educación secundaria* se requiere estar en posesión del título de licenciado, ingeniero, arquitecto o equivalente a efectos de docencia. Estos títulos se obtienen tras cursar estudios universitarios de segundo ciclo (de cuatro a seis años de duración, dependiendo de la titulación). No obstante, para determinadas áreas o materias se considera equivalente a efectos de docencia el título de diplomado, ingeniero técnico o Arquitecto Técnico (tres años de formación universitaria). Además, es necesario poseer el Título de Especialización Didáctica (TED)³ que se consigue tras la realización de un curso de calificación pedagógica.

¹ CINE, *Clasificación Internacional Normalizada de Educación*, formulada por UNESCO y utilizada para nominar a los diferentes ciclos y niveles de la enseñanza.

² Tanto la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002.

³ Establecido por la LOCE en 2002 y regulado en el Real Decreto 118/2004.

Están exentos de la realización de dicho curso los que poseen el título de *maestro* o el título de Licenciado en Pedagogía, así como los profesores de las especialidades de Psicología y Pedagogía.

La formación inicial del profesorado de educación primaria y de educación secundaria corresponde a la universidad. La autonomía de las universidades en materia docente y formativa hace que sean ellas mismas las encargadas de organizar y establecer sus ofertas de enseñanzas, así como de elaborar y proponer los planes de estudios conducentes a la obtención de los diferentes títulos universitarios que deseen impartir, a partir del momento en que sean aprobados por el Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Ahora bien, para asegurar una educación en igualdad de condiciones para todos los alumnos y posibilitar la homologación de títulos, los planes de estudios están sujetos a unas directrices generales comunes que establecen las comunidades autónomas, y son aprobados por el Consejo de Coordinación Universitaria, e incluyen aspectos relativos a organización, materias y carga lectiva.

Las enseñanzas universitarias se organizan en ciclos con objetivos formativos específicos y valor académico autónomo. De esta forma, existen cuatro tipos de enseñanzas: a) sólo de primer ciclo, b) de dos ciclos, con o sin titulación intermedia, c) de segundo ciclo, y d) de tercer ciclo. Como se ha señalado, la formación de docentes de educación infantil y primaria se organiza como enseñanzas de primer ciclo. Dichos estudios tienen una clara orientación profesional, sin continuidad con un segundo ciclo. La superación de estas enseñanzas supone la obtención del título de diplomado. En algunos casos, los titulados en estas carreras podrán continuar sus estudios en titulaciones de segundo ciclo afines, directamente o mediante la realización de complementos de formación. Los docentes de secundaria, por su parte, han tenido que finalizar estudios de segundo ciclo, obteniendo la titulación de licenciado.

El Gobierno del Estado, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria, establece los títulos con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que han de cursarse para su obtención. A partir

de estas normas comunes, las universidades desarrollan sus propios planes, decidiendo sobre el carácter rígido o flexible del mismo y sobre sus características y contenidos: duración de las enseñanzas, carga lectiva, asignaturas obligatorias, oferta de materias optativas, posibilidad de equivalencias, incompatibilidades académicas, etc.

En cuanto a la carga lectiva de cada titulación, ésta se ha establecido en un mínimo de 60 y un máximo de 90 créditos por año académico. Semanalmente, se sitúa entre 20 y 30 horas, incluidas las enseñanzas prácticas. En cualquier caso, no se pueden impartir más de 15 horas semanales de enseñanza teórica. Respetando estos mínimos, las directrices propias de cada título determinan, por ciclos, el número mínimo y máximo de créditos necesarios para realizar dichas enseñanzas

1.2. Historia de la formación de docentes en España

Desde el siglo XVIII se viene regulando la formación de los maestros en España, sin embargo es en 1839 cuando se crea la primera *Escuela Normal de Maestros*. Esta institución conoció una fuerte expansión y consolidación durante todo el siglo XIX y constituyó el modelo formativo del profesorado español prácticamente hasta llegar a 1970, fecha en que la Ley General de Educación (LGE)⁴ incorporó la formación del profesorado de educación primaria a la universidad.

La LGE creó las escuelas universitarias de formación del profesorado de Educación General Básica (EGB) en sustitución de las antiguas Escuelas Normales, como centros universitarios destinados a elevar el nivel de formación inicial de los profesores de pre-primaria y EGB.⁵ En esta ley se establecía que para ejercer la docencia en los citados niveles del sistema educativo era necesario estar, al menos, en posesión del título de Diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico, que se obtiene tras tres años de estudios universitarios. De este modo, aun cuando se permitía el ejercicio profesional de la docencia a personas con titulaciones diversas, lo más común era que

⁴ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

⁵ Las enseñanzas de la extinta Educación General Básica comprendían la formación de los 6 a los 14 años de edad, es decir los niveles CINE 1 y CINE 2.

los profesores de estos niveles se hubieran formado en las mencionadas *escuelas universitarias*.

En consonancia con los planteamientos vigentes en la década de los 70, la especialización del profesorado prevista en la LGE comprendía las siguientes áreas: Preescolar, Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Educación Especial. Se trataba, por tanto, de una especialización centrada fundamentalmente en las áreas curriculares.

Con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, nuevamente fue reformulada la formación inicial del profesorado. Dicha formación se mantiene en el mismo nivel académico que en la situación anterior, es decir, estudios universitarios de primer ciclo o *diplomado*, denominándose ahora de *maestro*. No obstante, el sistema de formación inicial se renovó en cuanto a organización y contenidos, intentando adaptar la preparación de los profesores a las demandas del sistema educativo actual.

A diferencia de lo establecido para los profesores de enseñanza primaria, la formación del profesorado de *enseñanza secundaria* se ha impartido tradicionalmente en las universidades. En líneas generales, los docentes de este nivel cursaban estudios universitarios superiores en diferentes facultades o escuelas, especializándose en una o varias áreas de conocimiento, sin recibir una preparación pedagógica específica para la práctica docente.

Esta situación fue modificada por la Ley General de Educación (LGE), de 1970, en la que se introdujo la obligatoriedad de cursar una preparación pedagógica adicional a los estudios universitarios como requisito para ejercer la docencia. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, se establece en este nivel educativo dos grupos de docentes según la formación inicial. Por una parte, los que están en posesión del título de *licenciado*, Ingeniero o Arquitecto que pueden impartir docencia tanto en la educación secundaria obligatoria como en el Bachillerato y la formación profesional específica. Por otra parte, los que poseen la titulación de diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico que imparten docencia en la formación profesional específica

y, en determinados casos, en algunas materias de la *Educación secundaria Obligatoria* y del Bachillerato. Además, en ambos casos se establece la exigencia de un título profesional de especialización didáctica que se obtiene tras realizar un curso de calificación pedagógica.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, establece que el Título de Especialización Didáctica (TED) sustituirá al título profesional de especialización didáctica de la LOGSE. Las enseñanzas conducentes a dicho título estarán implantadas con carácter general antes del 1 de septiembre de 2004, prorrogándose las enseñanzas conducentes a la obtención del CAP hasta el curso 2003/04. Así mismo, está previsto que a partir del 1 de septiembre de 2005, se exija el TED para impartir las enseñanzas correspondientes a las especialidades de Tecnología y de Psicología y Pedagogía. La acreditación de una experiencia docente previa durante dos cursos escolares completos, en centros públicos o privados autorizados en el mismo nivel en el que desean ingresar, adquirida con anterioridad a septiembre de 2005, será reconocida como equivalente al TED o a la calificación pedagógica.

1.3. La formación de los maestros de educación infantil y primaria

La formación del profesorado de educación infantil y primaria se adquiere en las Escuelas Universitarias de Profesorado, en las Facultades de Educación y en los Centros de Formación del Profesorado adscritos a estas facultades.

Las condiciones de admisión para el acceso a estos centros son las mismas que las de los restantes estudios universitarios de primer ciclo. En ellas, si las plazas no están limitadas, puede matricularse todo aquel que lo solicite, siempre que tenga aprobado el segundo curso del Bachillerato o determinadas especialidades de la formación profesional específica de grado superior o equivalente. En caso de existir límite de plazas, se tienen en cuenta las puntuaciones obtenidas en las pruebas de acceso a la universidad. Los aspirantes con el título de Técnico Especialista o de Técnico Superior en especialidades afines a los estudios de Maestro tienen acceso directo a las escuelas universitarias, donde se les reserva, al menos, el 30% de las plazas disponibles.

Las enseñanzas que conducen al título de Maestro tienen una duración de tres años y tiene siete especialidades distintas:

- Educación Infantil
- Educación primaria
- Lengua Extranjera (Inglés y Francés)
- Educación Física
- Educación Musical
- Educación Especial
- Audición y Lenguaje

De esta forma, la formación inicial de los maestros prepara, bien para la docencia en la educación infantil o en la educación primaria, bien para la atención de un determinado colectivo de alumnos (educación especial o audición y lenguaje), bien en determinadas áreas en las que se considera relevante la especialización (lengua extranjera, educación física o ,úsica).

Las directrices generales de los planes de estudio de magisterio, como del resto de las enseñanzas universitarias, las establece el Gobierno del Estado a través del Consejo de Coordinación Universitaria y son comunes a todas las universidades.⁶ Dichos estudios no pueden tener una carga lectiva global inferior a 180 créditos⁷ y, como hemos señalado, el tiempo de enseñanza puede oscilar entre 20 y 30 horas semanales, incluidas las prácticas; y en ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica puede superar las 15 horas semanales.

⁶ Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE 11 de octubre de 1991).

⁷ Un crédito se define como la unidad de valoración del rendimiento de los alumnos, correspondiendo cada uno a diez horas de enseñanza.

Las materias comunes⁸ que constituyen el núcleo básico de los programas de estudio, sin perjuicio de la autonomía de las universidades, son:

- Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial
- Didáctica General
- Organización del Centro Escolar
- Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar
- Sociología de la Educación
- Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación
- Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación
- *Practicum* o conjunto de prácticas de iniciación docente, cuya duración mínima es de 320 horas.

Además de estas materias “troncales” comunes, existen materias de obligada inclusión en función de cada una de las especialidades, también comunes para todo el territorio nacional. Para el maestro de educación primaria son las siguientes:

⁸ Los contenidos que recoge cada plan de estudios se agrupan en materias o asignaturas, a las que se asignan un determinado número de créditos de formación. Las materias se clasifican en:

- Materias troncales, que constituyen los contenidos homogéneos mínimos de los planes de estudios conducentes a la misma titulación. Las mismas deben ocupar entre el 30% y el 45% del total de la carga lectiva en el primer ciclo, y del 25% al 40% en el segundo ciclo.

- Materias definidas por cada universidad al aprobar sus planes de estudios. De ellas, una parte tendrá carácter obligatorio para los alumnos y otras serán optativas, pudiendo elegir el alumno entre las diferentes asignaturas del correspondiente plan de estudios que ofrezca la universidad. En el primer ciclo de las enseñanzas de primer y segundo ciclo, al menos un 15% del número de créditos de las materias obligatorias u optativas deben reservarse para materias de carácter complementario o instrumental no específicas de la titulación de que se trate.

- Materias de libre elección por el estudiante de entre las ofrecidas por la universidad para cualquier titulación, o incluso de entre las ofrecidas por otras universidades, si existe el correspondiente convenio al respecto. Con ello se posibilita al alumno configurar de forma flexible su currículo. Deberán representar, al menos, el 10% de la carga lectiva total.

- Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica
- Ciencias Sociales y su Didáctica
- Educación Artística y su Didáctica
- Educación Física y su Didáctica
- Idioma extranjero y su Didáctica
- Lengua y Literatura y su Didáctica
- Matemáticas y su Didáctica

En el Anexo 1 se incluye las materias troncales de cada especialidad.

Adicionalmente a estas materias, denominadas troncales comunes y troncales de especialidad, cada universidad, en el ejercicio de su autonomía, establece materias obligatorias para los alumnos, así como materias de carácter optativo.

1.4. La formación de los profesores de educación secundaria

Como se ha señalado anteriormente, para ser profesor de enseñanza secundaria se requiere, en primer lugar, ser licenciado, ingeniero, arquitecto o equivalente. Por tanto, las instituciones donde reciben su formación inicial son las facultades o las Escuelas Técnicas Superiores o Escuelas Politécnicas Superiores de las universidades.

Ello significa que en España no hay carreras universitarias específicas para la docencia en secundaria. Los docentes de este nivel simplemente han de haber cursado estudios universitarios de segundo ciclo, es indiferente la carrera o especialidad. Para ejercer docencia en centros públicos, es necesario aprobar una oposición con un temario específico para cada especialidad, pero a ellas pueden concurrir licenciados (arquitectos o ingenieros) de cualquier carrera. Ello implica que no hay una formación específica para los docentes de secundaria a lo largo de sus estudios universitarios.

Sin embargo, sí es necesario poseer el TED que se obtiene tras la realización de un curso de cualificación pedagógica, en el que los futuros profesores se preparan en los aspectos didácticos de la docencia en la educación secundaria. Según la normativa, las Comunidades Autónomas pueden establecer los correspondientes convenios con las universidades para la realización del mencionado curso.

Este curso se organiza en 16 especialidades, las correspondientes a las distintas áreas que se imparten en educación secundaria. Los planes de estudio fijan la carga lectiva total del curso, que no puede ser inferior a 60 créditos ni superior a 75, impartándose como mínimo en un curso académico.

Los planes de estudios conducentes a la obtención del TED se desarrollan en dos periodos: el periodo académico y el de prácticas docentes.

El plan de estudios del periodo académico está formado por materias comunes a todas las especialidades, por materias específicas de cada especialidad y por materias complementarias u optativas. Las materias comunes están dirigidas a adquirir los conocimientos adecuados en las materias de Ciencias de la Educación y tendrán un mínimo de 25,5 créditos. Por su parte, las materias específicas tienen como objetivo la adquisición de los conocimientos adecuados en las áreas de conocimiento de las didácticas específicas correspondientes con las áreas de especialización didáctica establecidas. Tienen una duración mínima de 12 créditos. Las materias complementarias u optativas, por último, se refieren a la formación en los contenidos científicos y técnicos de las diferentes especialidades y constan de un mínimo de 11 créditos.

La carga lectiva de estas materias complementarias u optativas no puede superar el 30 por ciento de la suma de los créditos de las enseñanzas comunes y específicas.

El periodo de prácticas docentes se cursa una vez superado la fase académica. Se lleva a cabo en los centros docentes que correspondan

a las enseñanzas de que se trate, siendo el estudiante tutelado por una comisión calificadora nombrada al efecto por las administraciones educativas y tendrá una duración mínima de tres meses. Este periodo incluye un curso de formación de 12 créditos, como mínimo, y, en su caso, la realización de un proyecto didáctico.

La normativa señala que las universidades podrán organizar las enseñanzas de este título mediante convenios con la Administración Educativa. Así mismo, podrán incorporar a los planes de estudio de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en el período académico de dicha titulación. Sin embargo, dado lo reciente de la ley, las universidades no lo han hecho aún, excepto, como veremos más adelante, la Universidad Autónoma de Madrid en la que se imparte con carácter experimental. Finalizados los estudios universitarios, los titulados podrán matricularse en el período académico del TED, pudiendo solicitar la convalidación de aquellos créditos cursados con anterioridad. Las universidades acreditarán la superación de dicho período académico. La aprobación del período académico habilitará a los titulados universitarios para poder realizar los ejercicios de acceso a la función pública docente y para poder ejercer como profesor en prácticas en centros privados.

2. LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

En este segundo apartado se hace una descripción de la formación de docentes que se lleva a cabo en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se recogen cuatro elementos, en primer lugar se presenta una breve historia de la Universidad y de la Facultad que ayude a comprender la situación actual.

A continuación se presenta una descripción de la organización académica y administrativa de la facultad para finalizar con una exposición de las características del profesorado del centro.

2.1. Un poco de historia

2.1.1. La Universidad Autónoma de Madrid

La UAM es una de las seis universidades públicas en la comunidad de Madrid. Está localizada en el *Campus de Cantoblanco*,⁹ situado a 15 kilómetros al norte de la capital (con una superficie de 2.252.000 m², de los cuales 296.665 m² son áreas construidas y 120.000 m² corresponden a espacios verdes).

Fue fundada en el año 1968 estructurada en cinco facultades: Ciencias, Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (sección Económica), Derecho, Filosofía y Letras, y Medicina, que inicialmente se localizaron en diferentes zonas de Madrid, al carecer de campus propio. El 25 de Octubre de 1971, con la inauguración del *Campus de Cantoblanco*, la UAM inicia una etapa de expansión y consolidación: aumenta la oferta docente, creándose, además, la Facultad de Psicología, y también el número de proyectos de investigación y los servicios de apoyo para ambas actividades.

En la actualidad tiene ocho facultades y Escuelas Técnicas Superiores: Filosofía y Letras, Económicas, Ciencias, Derecho, Psicología, Medicina, Formación de Profesorado y Educación, y Escuela de Ingeniería, siete Escuelas Universitarias adscritas, 54 departamentos universitarios, 6 hospitales adscritos y 8 institutos universitarios. Entre las titulaciones ofertadas se encuentran 14 diplomaturas, 8 titulaciones de segundo ciclo,¹⁰ 26 licenciaturas, 90 Programas de Doctorado y 75 títulos propios de postgrado o especialización. La UAM cuenta con aproximadamente 34.000 estudiantes, 2.300 profesores y 900 personas en el área de administración y servicios.

La UAM sobresale, frente a otras universidades, por su trayectoria en investigación.¹¹ Existen, por ejemplo, varios institutos de investigación

⁹ Se expande también fuera de Cantoblanco: Facultad de Medicina, situada junto a la Ciudad Sanitaria La Paz, y siete Escuelas Universitarias, (cinco de enfermería, una de Fisioterapia y una de Magisterio), y dos centros mixtos, además de una red de hospitales adscritos.

¹⁰ Como se señala en el primer apartado, constituyen periodos formativos de dos años de duración y se obtiene el título de Licenciado o Ingeniero. Para acceder a este tipo de estudios (que carecen del primer ciclo), es condición haber cursado determinadas Diplomaturas o el primer ciclo de ciertas Licenciaturas.

¹¹ Según el estudio que elabora anualmente la Universidad Jiao Tong de Shangai, a través del Instituto de Educación superior, la UAM es la única universidad española que se encuentra entre las 200 mejores del mundo (<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>). La UAM también destaca por ser la primera universidad española con más profesorado funcionario evaluado positivamente en su actividad investigadora, según un informe publicado recientemente por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC, 2004).

y se encuentra en desarrollo, junto con otras universidades madrileñas, el Parque Científico de Madrid. El año pasado se concedieron 156 proyectos de investigación financiados con fondos públicos, se firmaron 793 contratos y/o convenios y se presentaron 424 tesis doctorales.

Se puede decir que la UAM ha destacado, desde su inicio, por su sello personal de universidad joven y moderna, en donde de un modo simultáneo, conviven diversidad y calidad docente con excelencia investigadora, sin descuidar la proyección internacional, potenciada mediante numerosos programas de intercambio y formación con universidades de todo el mundo, en los que participan alumnos, profesores y personal no docente.

2.1.2. La Facultad de Formación de Profesorado y Educación

La historia de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación se puede dividir en cinco fases.¹²

Primera fase (1961-1971). El 19 agosto de 1961 se funda la Escuela del Magisterio Femenino de Madrid N° 2 que, meses más tarde, pasa a llamarse Escuela del Magisterio Femenino Santa María. Ocupa un local cedido por el MEC situado en el centro de la ciudad de Madrid. Entre los años 1961-1967 se imparte una única titulación de maestro dirigida a alumnado con Bachillerato elemental. A partir de 1967 (Plan de 1967) se empieza a exigir el bachillerato superior por lo que se hace necesario modificar el Plan de Estudios inicial (Plan de 7 de julio de 1950).

Segunda fase (1971-1986). La Ley General de Educación de 1970 incorpora las Escuelas Normales a la estructura universitaria. Por tanto, la Escuela de Magisterio Santa María se adscribe a la UAM¹³ adoptando un nuevo nombre acorde con la normativa vigente: Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Educación General Básica¹⁴ Santa María. Por otra parte, la LGE extiende la enseñanza básica hasta los 14 años por lo que la oferta de estudios en las Escuelas

¹² Ver Wherle, A. (1986). *Escuela Santa María 1961-1986*. Madrid. E.U. Santa María (UAM). UAM (1998). *Autoinforme de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado 'Santa María'*. I Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. UAM. Documento inédito.

¹³ La implicación de las Universidades en la Formación de Profesorado fue prácticamente nula. Como señala Mora (1998), *las Escuelas Normales, tras años alejadas de la vida universitaria, se dieron literalmente de bruces con la universidad...* (p. 129).

¹⁴ La Educación General Básica era el nivel educativo establecido en la LGE de 1970 y comprendía la educación primaria y la educación secundaria de primer grado. Con la LOGSE de 1990 desapareció.

Universitarias se amplía (Plan de Estudios de 1970¹⁵). En el caso de la Escuela Santa María se ofrecían tres especialidades: Ciencias Humanas, Ciencia y Filología. La ubicación de la “nueva” Escuela Universitaria sigue estando en los mismos locales de la ciudad de Madrid.

Tercera fase (1985-1994). La Ley de Reforma Universitaria¹⁶ (LRU) de 1985 establece cambios sustanciales en la autonomía, organización y funcionamiento de las universidades. Entre estos cambios se encuentra la nueva estructura departamental de la universidad que implica la incorporación del profesorado en distintos departamentos, lo que supone una mayor presencia de los departamentos en cuestiones relacionadas con la organización académica y la contratación del nuevo profesorado, al que se empieza a seleccionar teniendo en cuenta como elemento necesario su actividad investigadora.¹⁷ Se ponen en marcha las Comisiones de Titulación encargadas de elaborar los Planes de Estudio de las Titulaciones de Maestro en la UAM.¹⁸

Cuarta fase (1994-2001). Esta etapa se caracteriza principalmente por cuatro hechos: a) la puesta en marcha, durante el curso 1994, de cinco de las siete titulaciones de maestro:¹⁹ educación primaria, educación infantil, lengua extranjera, educación musical y educación física; b) el traslado de la sede de la E.U. al Campus de Cantoblanco, hecho que permitió la paulatina integración de la escuela en los diversos ámbitos participativos de la UAM, c) la puesta en marcha en el año 2000 de los *planes adaptados* de las titulaciones antes señaladas²⁰, y d) el inicio, durante el curso académico 2000/01, del proceso de transformación de Escuela Universitaria en Facultad.

Quinta fase (2001 a la fecha). El principal hito de esta etapa es la aprobación en el mes de agosto de 2001, por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, de la transformación de E.U. Santa María en la Facultad de Formación de

¹⁵ Se equiparó a las Normales con las Escuelas Técnicas que ofrecían carreras cortas o diplomaturas de tres años.

¹⁶ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

¹⁷ A pesar de que para participar en los concursos públicos de profesorado para “Titular de Escuela Universitaria” no se estipula como requisito ser doctor.

¹⁸ De acuerdo con las directrices generales señaladas en el Real Decreto 1440/91 de 30 de agosto.

¹⁹ Resolución de 10 de diciembre de 1992.

²⁰ Resolución de 6 de junio de 2000.

Profesorado y Educación. Ser Facultad supuso –y ha supuesto a lo largo de estos años- una serie de cambios sustanciales tanto en la organización estructural y académica del centro, así como en su participación tanto a nivel institucional como social. Entre los cambios más importantes destacan: la implantación, durante el curso 2001/02 de las titulaciones de Maestro en Educación Especial y Audición y Lenguaje²¹); la puesta en marcha de dos nuevas titulaciones de segundo ciclo (Ciencias de la Actividad Física y Deporte y Psicopedagogía), de cuatro programas de doctorado y del proyecto experimental del Título de Especialización Didáctica²² y la creación y reestructuración en torno a las didácticas de departamentos universitarios.

2.2. Organización académica y administrativa

2.2.1. Titulaciones de la facultad

Como se ha señalado en la primera parte, con la promulgación de la LOGSE en 1990, se establece una nueva ordenación del sistema educativo. Por tanto, fue necesario que cada universidad elaborara, a partir de las directrices generales para todo el Estado, sus propios planes de estudio del Título Oficial de Maestro. En el mes de diciembre de 1992,²³ el consejo de universidades homologa los planes de estudios de la UAM en cinco especialidades: Primaria, Infantil, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera.

Durante el año 1998, en la extinta E.U. de Formación de Profesorado Santa María, se inician los trabajos de las comisiones de titulación²⁴ encargadas de realizar un análisis de los planes de estudio de 1992 y proponer las reformas oportunas derivadas tanto de una nuevas directrices generales de los planes de estudio universitarios²⁵ como

²¹ Resolución de 14 de junio de 2001.

²² Real Decreto 118/2004 de 23 de enero.

²³ Resolución de 10 de diciembre de 1992.

²⁴ Dichas comisiones fueron paritarias profesores/estudiantes. Cada Departamento estuvo representado por un profesor y los estudiantes fueron elegidos por los propios estudiantes de la especialidad.

²⁵ Real decreto 779/1998, de 30 de abril, donde entre otras cuestiones se establecen: a) el *crédito* como unidad de valoración de las enseñanzas, b) la especificación de los créditos asignados a las enseñanzas teóricas y prácticas y c) que la suma de materias *troncales* o de las asignaturas en que se hubieran desdoblado y las determinadas por la Universidad (*obligatorias*) no puede superar la suma de seis asignaturas de impartición simultánea.

de una evaluación externa de la E.U. Santa María²⁶ (MEC, 1999). Así, los planes “adaptados” de las titulaciones de maestro en las especialidades de Primaria, Infantil, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera, se homologan en el año 2000.²⁷ Ese mismo año terminan su trabajo las personas que integran las comisiones encargadas de elaborar los nuevos planes de estudio para las titulaciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje, aprobándose en el año 2001.²⁸ Por tanto, en este momento son siete las especialidades de la titulación de maestro que se ofertan.

Pero, como comentábamos anteriormente, la Facultad de Formación de Profesorado y Educación también cuenta con otros estudios: dos carreras de segundo ciclo, un Título de Especialización Didáctica en Secundaria y seis programas de doctorado (algunos de ellos interdepartamentales e interuniversitarios) como se refleja en la Tabla N° 1.

Tabla N° 1
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM.
OFERTA DE TITULACIONES. CURSO 2004/05

Tipo de Estudios	Titulación	Normativa ²⁹
<i>Primer Ciclo o Diplomaturas</i>	Maestro Audición y Lenguaje Maestro Educación Especial	Resolución de 14 de junio de 2001 (BOE de 18 de julio de 2001)
	Maestro Educación Física Maestro Educación Musical Maestro Lengua Extranjera Maestro Educación primaria Maestro Educación Infantil	Resolución de 6 de junio de 2000 (BOE de 26 de junio de 2000)
<i>Segundo Ciclo y del Deporte</i>	Ciencias de la Actividad Física	Resolución de 11 de julio de 2001 (BOE de 9 de octubre de 2001)
	Psicopedagogía	Resolución de 21 de diciembre de 2002, (BOE de 24 de diciembre de 2002)

²⁶ Dicha evaluación tuvo lugar en el año 1998 en la que se llevó a cabo el auto informe de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado “Santa María” (UAM, 1998), realizado dentro del *Primer Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades* del Ministerio de Educación y Ciencia. Para ver los resultados MEC (2000).

²⁷ Resolución de 6 de junio de 2000.

²⁸ Resolución de 14 de junio de 2001.

²⁹ La normativa vigente sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial se encuentra en Real Decreto 49/2004 de 19 de enero.

Tipo de Estudios	Titulación	Normativa
Título de Especialización Oficial para el ejercicio de la docencia en Ed. secundaria	Título Profesional de Especialización Didáctica (TED) (RD 1692/1995 de 20 de octubre)	Real Decreto 118/2004 de 23 de enero de 2004 (BOE de 4 de febrero de 2004) ³⁰
Título Propio de la UAM	Diploma de Formación Superior en Profesorado de Ed. Secundaria ³¹	Normativa de Titulaciones Propias de la UAM (Consejo de Gobierno de la UAM de 28 de marzo 2003)
Doctorado	Innovación y Formación del Profesorado (interdepartamental)	Real Decreto 778/1998 del 30 de abril (BOE 1 de mayo de 1998)
	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	
	Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: Perspectivas contemporáneas (interuniversitario)	
	Aplicaciones del Arte en la Integración Social (interuniversitario) Creatividad Aplicada (interuniversitario)	

El número de estudiantes³² matriculados en la facultad en el curso 2004/05 es de 2.909, de los cuales 2.370 pertenecen a las titulaciones de maestro, 289 a Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 197 a Psicopedagogía, 86 al Título de Especialización Didáctica y 80 están realizando el doctorado.

³⁰ A pesar de que actualmente se encuentra en vigor el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, la UAM, en virtud de un convenio con el MEC desde el 1 de septiembre de 2003, aplica de forma “experimental” el programa enmarcado en el Real Decreto 118/2004 de 23 de enero.

³¹ Para cursar el título propio es requisito haber cursado el título oficial. Dicho título permite a los estudiantes recibir una amplia formación específica en la disciplina didáctica o profesional de educación secundaria relacionada con su especialidad.

³² Los estudiantes de la UAM participan en todos los órganos de decisión de forma paritaria en los diversos órganos de gobierno universitarios (juntas de centro, comisiones, etc.). En la facultad existe la figura del delegado del decano para asuntos de los estudiantes, cuya principal función es ejercer de puente comunicador entre el colectivo de estudiantes y los distintos órganos de gobierno.

Tabla N° 2
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN LAS TITULACIONES DE MAESTRO.
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM.
CURSO 2004/05

Titulación	N° estudiantes			Total
	1°	2°	3°	
Maestro Audición y Lenguaje	103	76	57	236
Maestro Educación Especial	89	76	76	241
Maestro Educación Física	142	100	60	302
Maestro Educación Musical	112	80	62	254
Maestro Lengua Extranjera	106	91	30	227
Maestro Educación Infantil*	219	178	171	568
Maestro Educación Primaria*	223	183	136	542
Total				2.370

(*) Hay dos turnos: mañana y tarde

2.2.2. Perfil formativo de las titulaciones de maestro

La estructura de los planes de estudios, como reflejo de las directrices generales, se basa en la formación de un maestro *generalista* que se suma a la idea de un maestro *especialista*. El binomio generalidad/especialidad ha sido objeto de un amplio debate desde la década de los setenta en la configuración de los planes de estudio de maestro. En efecto, la discusión sobre la presencia de asignaturas específicas, pedagógicas, psicológicas, el papel de la formación teórico-práctica o la importancia de la formación investigadora, ha sido una constante en las diversas modificaciones de los planes de estudio.³³

A partir de la publicación en el año 1991 de las directrices generales de los títulos oficiales acorde con la LOGSE, este debate se acentuó motivado también por otra serie de circunstancias. Como ya mencionamos, con la promulgación de la LRU, los profesores de las Escuelas Universitarias se incorporaron, adscribiéndose a un área de conocimiento, a los distintos departamentos de las facultades.³⁴

³³ Romero, S. (1998). Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros en los últimos 25 años. En: A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (Pags. 121-141). Madrid. Narcea.

³⁴ O, en su caso, creando nuevos departamentos por lo general con una estructura compleja debido a la diversidad de áreas de conocimiento. Es el caso del departamento de música, plástica y expresión corporal de la UAM que se creó en su momento.

En el caso de la extinta EU Santa María (al igual que en la mayoría de EU y/o facultades de ciencias de la educación españolas), la elaboración de los nuevos planes de estudio fue objeto de muchos problemas y divisiones en el seno de las comisiones de titulación. Dado que en ellas participaron representantes de todas las áreas de conocimiento (entre 25-30) y el número de créditos del plan de estudios determinado por la universidad era aproximadamente de 70,³⁵ se generó una “pugna” entre las áreas de conocimiento para situarse lo mejor posible. Esto dio lugar a unos planes de estudio en los que subyace un modelo academicista o técnico (que algunos suelen llamar *culturalista*). Es decir, un modelo de formación de profesores centrado en asignaturas de *contenido* (el *qué*) más que en asignaturas relacionadas con las didácticas específicas (el *cómo* del proceso de enseñanza y aprendizaje).

Al publicarse las directrices generales en el año 1991, ya se prevé que una vez que las universidades homologuen sus titulaciones de maestros, éstas se implanten, en cierta medida, de forma “experimental” durante cuatro/cinco años con el fin de evaluar su modelo y proponer las modificaciones oportunas.

La evaluación de las cinco titulaciones que en ese momento se impartían en la UAM se llevó a cabo, como ya comentamos, dentro del *Primer Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Entre las principales propuestas de mejora señaladas en el Informe Final de Evaluación de la E.U. de Formación de Profesorado Santa María³⁶ destacan, para nuestros objetivos, dos: a) la modificación del plan de estudios de todas las especialidades, fusionando materias de *contenidos semejantes*, enfocándolas desde el punto de vista de la profesionalización de la actividad docente y concediendo un papel relevante a las *didácticas* de las materias de cada uno de los bloques de contenidos establecidos por el currículo vigente y b) revisión del contenido de los programas de las asignaturas cuya denominación incluye la expresión “... y su *didáctica*”, en el sentido de asegurar el tratamiento de los contenidos

³⁵ Asignaturas obligatorias, optativas y de libre configuración.

³⁶ MEC (1999). *Informe Final de Evaluación de la E.U. de Formación de Profesorado ‘Santa María’*. Documento inédito. Madrid Ministerio de Educación y Ciencia.

didácticos propios de las disciplinas de que se trate en cada caso.³⁷ Es decir, el informe claramente apuntaba a la necesidad de cambiar el modelo de formación basado en el *qué* por uno centrado en el *cómo*.

Estos resultados, junto con la aparición de la regulación que señala que la organización académica de las asignaturas troncales y obligatorias de los planes de estudio no puede ser superior a seis asignaturas de forma simultánea³⁸, motivaron la inminente “adaptación” de las cinco titulaciones existentes.

Cabe señalar que en el seno de las comisiones no estuvieron ausentes los problemas ya señalados relativos con la defensa de contenidos específicos o la *pertenencia exclusiva* de las asignaturas a determinadas áreas de conocimiento. El papel que jugaron los estudiantes en estas comisiones paritarias fue, en muchos de los casos, esencial para la elaboración de planes de estudio más comprensivos y ajustados a las necesidades de formación de los futuros maestros.

2.2.3. Estructura de los planes de estudio de maestro

Los planes de estudio de las siete titulaciones de maestro de la UAM constan de 207 créditos a superar en el transcurso de tres años. Las directrices generales señalan que las asignaturas que deben cursar los futuros maestros son, como en todas las carreras universitarias, de distinta índole: troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración. Las asignaturas en las diversas titulaciones se estructuran, en términos generales, como se muestra en la tabla N° 3.

³⁷ MEC (1999). *Op Cit.*

³⁸ Había especialidades en las que la carga de asignaturas para los alumnos rondaba en torno a las 8/9 asignaturas por semestre.

Tabla N° 3
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM.
ESTRUCTURACIÓN ACADÉMICA DE LOS TÍTULOS DE MAESTRO

Asignaturas	Determinación	Créditos	Temporalidad
Troncales	Troncales comunes a todas las especialidades (determinadas BOE)	40 créditos (20%)	Primero y segundo curso y primer semestre del tercer curso
	Troncales de especialidad (determinadas BOE)	60-65 créditos (29%-31%)	
Obligatorias	Practicum (determinado BOE) (determinadas por la universidad)	32 créditos (15%)	Segundo semestre del tercer curso primero y segundo curso y primer semestre del tercer curso
		30-35 créditos (15%-17%)	
Total troncales y obligatorias		80%-85%	
Optativas	(determinadas por la universidad)	9 créditos(5%)	Primer semestre del tercer curso
Libre Configuración	(determinadas por la universidad)	21 créditos(10%)	A lo largo de los tres cursos

Como ya se ha señalado en la primera parte, las asignaturas *troncales* son las que determina el plan de estudios oficial. Por su parte, las asignaturas *obligatorias*, de naturaleza similar a las troncales, las determinan las propias universidades. En cuanto a las asignaturas optativas, éstas también son determinadas, acordes con el plan de estudios, por la universidad. Los planes de la UAM estipulan, en su secuenciación y organización de los contenidos, que los estudiantes cursen las dos asignaturas optativas que les corresponden durante el tercer curso (primer semestre) de su formación. Además, los planes de estudio contemplan *optativas* tanto de carácter general (para todas las especialidades) como específico (dirigidas a una o varias titulaciones) con la intención de que los estudiantes organicen sus estudios de una forma más acorde con su especialización.

Por su parte, las asignaturas de libre configuración son asignaturas, cursos, seminarios, u otras actividades académicas que el estudiante puede elegir libremente entre las ofertadas por la universidad. Puede

tratarse de actividades curriculares, entre las que se incluyen las materias incluidas en los planes de estudio (distintas a las de la titulación que se realiza), así como de asignaturas de *oferta específica* propuestas por las distintas facultades de la universidad. También puede tratarse de actividades extracurriculares, tales como cursos y seminarios, actividades deportivas, actividades artísticas e idiomas, que cumplan con la normativa de la UAM.

Atención especial merecen las actividades prácticas. Estas suponen, aproximadamente un 45% del total de los créditos formativos en las diversas titulaciones de maestro de la UAM. Entre esas actividades prácticas destacan *los créditos prácticos de las diversas asignaturas* y el *practicum*.

Los créditos prácticos. Entre las actividades que se desarrollan como parte de los créditos prácticos de los distintos tipos de asignatura destacan principalmente dos. Por una parte, la realización de discusiones y trabajos en grupos cooperativos dentro del aula. Estas actividades, reguladas en los programas de la asignatura (a todos los efectos) constituyen actividades imprescindibles para los futuros maestros ya que les permiten la adquisición de capacidades (análisis, resolución de problemas, aprendizaje autónomo...) para el desempeño docente. Por otra parte, el desarrollo de actividades específicas que se llevan a cabo en aulas o espacios especiales: laboratorios, aulas de música, movimiento y expresión artística, polideportivo, etc.

El practicum. El objetivo fundamental del *practicum* es la integración de la teoría y la práctica docente. Es decir, se pretende, entre otras cosas, enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teórico/prácticos) con la experiencia en centros educativos. Dicha experiencia les dará la oportunidad, a su vez, de reflexionar sobre los elementos teóricos previamente adquiridos.

Se puede decir que el *practicum* tiene cinco funciones básicas: a) aproxima a escenarios profesionales reales, b) genera en los estudiantes marcos de referencia o esquemas cognitivos para que los aspectos teóricos cobren sentido a través de la práctica profesional, c) permite desarrollar nuevas experiencias formativas (adquisición de nuevos conocimientos, habilidades...), d) ofrece la oportunidad de tomar conciencia de la propia preparación, de los puntos fuertes y débiles, de las lagunas formativas... y, e) da la posibilidad de *vivir* el escenario profesional: su dinámica, la naturaleza del proceso educativo general, del sentido profesional.³⁹

De acuerdo con los planes de estudio de la UAM, los 32 créditos de carácter troncal correspondientes al *practicum* se realizan en el segundo semestre del tercer curso, es decir, el último semestre de la diplomatura. A los estudiantes de la UAM⁴⁰ se les asigna un colegio público al que asisten, cumpliendo con la jornada lectiva, durante los meses de marzo a junio. Las prácticas docentes las llevan a cabo en su especialidad con un maestro-tutor responsable de su orientación y formación en el centro y un profesor-tutor de la facultad también responsable de su orientación y seguimiento.⁴¹ Durante el periodo prácticas, el profesor-tutor de la universidad realiza al menos tres visitas al centro escolar con el fin de coordinar con los maestros-tutores las distintas actividades que realizarán los estudiantes y observarlos *in situ*.

Para valorar el *practicum*, además de la evaluación continua, el Profesor-Tutor de la universidad recibe una evaluación (con un formato estándar elaborado por el vicedecanato de prácticas) por parte del Maestro-Tutor, así como una 'memoria de prácticas' realizada por el estudiante acorde con una guía indicativa de los contenidos básicos que debe contener el informe final.⁴²

La Tabla 4 recoge datos relativos al curso académico 2003/04.

³⁹ Zabalza, M.A. (1998). El practicum en la formación de los maestros. En: Rodríguez-Marcos, A., Sanz, E., Sotomayor, M.V. (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.

⁴⁰ En la UAM existe un plan específico de prácticas coordinado por el vicedecanato de Prácticas y Formación Continua. Dicho vicedecanato organiza "seminarios de formación" para los maestros-tutores tanto al inicio como al final del periodo de prácticas.

⁴¹ El profesor-tutor de la facultad suele pertenecer a un área de conocimiento afín a la especialidad.

⁴² UAM (2004). *Memoria de Prácticas Docentes, Curso 2003/04*. Madrid: Facultad de Formación de Profesorado y Educación. UAM. Disponible en <http://www.uam.es/centros/stamaria/practicass.html>

Tabla N° 4
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM.
NÚMERO DE CENTROS, ESTUDIANTES O TUTORES IMPLICADOS EN
EL *PRACTICUM* DE LAS TITULACIONES MAESTRO. CURSO 2003/04

Tipo de Centro	
- Colegios públicos de educación infantil y primaria	81
- Escuelas infantiles	6
- Centros de educación de adultos	3
Total	90
Estudiantes	
- Educación infantil	154
- Educación primaria	142
- Educación musical	52
- Educación física	65
- Lengua extranjera	35
- Educación especial	65
- Audición y lenguaje	52
Total	565
Tutores	
- Maestros-tutores	505
- Profesores-tutores facultad	130
Total	635

Merece la pena mencionar la experiencia que durante los últimos años han realizado un grupo de profesores de la facultad. Formando un equipo de carácter interdisciplinario, se implicaron en un proyecto colectivo (profesores tutores de universidad, profesores tutores de centro y estudiantes) con objetivos comunes y con materiales de trabajo y evaluación a modo de portafolio. Es importante señalar que dicho trabajo ha tenido una repercusión muy positiva y está sirviendo como modelo tanto para la propia facultad como para otros centros de formación de profesorado.⁴³

Además del *practicum* en centros de enseñanza oficiales españoles, los alumnos de las titulaciones de maestro pueden realizar sus prácticas

⁴³ Ver Rodríguez Marcos, A., Alda, E., Aranda, R., Carenas, B., De la Herrán, A., Domínguez, C., González, P., Gutiérrez, I., Hernández, J.L., Mampaso, A., Navarro, A., Olmos, J.A. y Sanz, E. (1998). El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del *practicum* de magisterio. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 16. Rodríguez Marcos, A. (dir.) (2002). *Cómo innovar en el *practicum* de magisterio: Aplicación del portafolio a la enseñanza universitaria*. Madrid. Septem Ediciones.

en el extranjero. A través del vicedecanato de relaciones internacionales, la facultad tiene acuerdos para que los alumnos de tercer curso puedan realizar sus prácticas en centros públicos de países de la Unión Europea y Latinoamérica. Así por ejemplo, existe un Programa Hispano-Británico (en convenio con el MEC), para realizar un periodo de prácticas en el Reino Unido. Así mismo, a través del programa del centro de Estudios de América Latina, se pueden realizar prácticas en colegios de titularidad española en países como Brasil.⁴⁴

2.2.4. El acceso a las titulaciones de maestro

Aunque en la legislación específica⁴⁵ se señala que para el acceso a las diplomaturas puede matricularse el que lo solicite siempre y cuando no exista límite de plazas, en la práctica no es así ya que para acceder, en este caso a las titulaciones de maestro, es necesario realizar las pruebas de acceso.⁴⁶ Así por ejemplo, como observamos en la tabla 5, la UAM ofrece un número limitado de plazas y su demanda supera a la oferta por lo que la obtención de una plaza en las titulaciones de maestro está determinada por la nota de acceso o nota de "corte".⁴⁷

Tabla N° 5
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM
DATOS OFERTA/DEMANDA CURSO 2004/05

Titulación	Plazas ofertadas	Matrícula	Nota de acceso
Maestro Audición y Lenguaje	80	93	5,18
Maestro Educación Especial	80	86	5,67
Maestro Educación Física	80	95	5,87
Maestro Educación Musical	80	87	5,36
Maestro Lengua Extranjera	80	85	5,91
Maestro Educación Infantil	164	178	5,96
Maestro Educación primaria	164	161	5,44

⁴⁴ Además de estas posibilidades, los estudiantes también pueden obtener becas dentro del programa *Erasmus* con universidades como Leeds, Oxford Brookes, Central Lancashire, Sussex, Studi di Torino, Perugia, Nova Lisboa. Así mismo, pueden solicitar ayudas para realizar estancias en universidades de Estados Unidos, Canadá y Latinoamérica.

⁴⁵ El Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, regula la prueba de acceso a los estudios universitarios. El mismo es modificado y completado por los reales decretos 990/2000, de 2 de junio y 1025/2002, de 4 de octubre.

⁴⁶ Dicha normativa supuestamente "exime" de la prueba de acceso ya que se estipula que un 25% de las plazas están reservadas para estudiantes procedentes de formación profesional.

⁴⁷ Denominada así por que es la última nota en la que se hace el corte al cubrirse las plazas.

Como se puede apreciar en la Tabla 5, en la mayoría de las titulaciones de maestro, la demanda de estudiantes que durante el presente curso académico elige como primera opción la UAM supera ampliamente la oferta de plazas quedando éstas cubiertas en su totalidad en la convocatoria del mes de junio. Cabe destacar el notable incremento en los últimos años de la demanda de matrícula, con un incremento paralelo de la nota de acceso y del número de estudiantes admitidos en primera opción.⁴⁸ Además, las titulaciones de maestro en el seno de la UAM se encuentran entre los estudios más demandados.

2.2.5. Organización de las enseñanzas

Es responsabilidad de los departamentos⁴⁹ coordinar y aprobar los programas de las diversas asignaturas de su competencia. Dichos programas deben ajustarse a los *descriptores* previstos en el plan de estudios correspondiente, y a los requisitos establecidos por la Comisión de Estudios e Innovación Docente de la Facultad.

Calendario académico: periodo de docencia y evaluación

El periodo de docencia suele extenderse desde finales del mes de septiembre hasta la primera semana del mes de junio distribuido en dos semestres. La evaluación de los aprendizajes se realiza durante tres semanas en los meses de enero y febrero para las asignaturas del primer semestre, y durante tres semanas en el mes de junio para las asignaturas del segundo semestre. Durante las dos primeras semanas de septiembre es el periodo de exámenes “extraordinarios” para aquellos alumnos que no hayan superado asignaturas del primer y segundo semestre.⁵⁰

Horarios

En la facultad de Formación de Profesorado y Educación existen dos turnos horarios: mañana y tarde. La Tabla 6 resume las franjas horarias, las especialidades y el tipo de asignaturas que se imparten.

⁴⁸ Véase por ejemplo MEC (2004).

⁴⁹ Se constituyen por áreas de conocimiento científico, técnico o artístico y agrupan a los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas. El número mínimo de profesores permanentes necesario para la creación de un departamento es de 12.

⁵⁰ Véase <http://www.uam.es/estudios/calendario/default.html>

Tabla N° 6
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM.
HORARIOS DE LAS TITULACIONES DE MAESTRO

Turno de mañana: 8.30-13.30 (1 h./clase)	Asignaturas	Troncales* Obligatorias*
	Especialidades	Educación infantil Educación primaria Educación física Educación musical Lengua extranjera
Turno de mañana y Tarde: 1.30-15.30 (2 h./clase)	Asignaturas	Optativas (sólo 3er. curso)**libre configuración** oferta específica**
Turno de tarde: 15.30-20-30 (1 h./clase)	Asignaturas	Troncales* Obligatorias*
	Especialidades	Educación infantil Educación primaria Educación especial Audición y lenguaje

* Relación créditos/horas semanales (4,5 cr. = 3 hs/semana; 8 cr. = 5 hs/semana)

** Relación créditos/horas semanales (4,5 cr. = 2 hs/semana)

Las clases se llevan a cabo de lunes a viernes. Sin embargo, dependiendo de la carga de créditos por semestre en cada curso-especialidad, se intenta que los estudiantes queden exentos de asistir a clase durante un día a la semana con el fin de que tengan la posibilidad de realizar otro tipo de actividades académicas como reuniones de equipo para la elaboración de trabajos grupales, tutorías con profesores, búsquedas bibliográficas, etc.

Tutorías: atención al alumnado

La normativa sobre las tutorías a los estudiantes se rige por lo acordado en la Junta de Facultad en el marco de lo establecido en cuestiones relacionadas con profesorado. Dicha normativa contempla el cumplimiento de cuatro horas semanales de tutoría en horario fijo para el profesorado con dedicación a tiempo completo, y dos

horas para la dedicación a tiempo parcial. Es importante señalar que, si es imprescindible, se puede ampliar a seis y cuatro horas, respectivamente, siempre y cuando exista acuerdo entre el profesorado y los estudiantes.

En la mayoría de los casos las tutorías son de carácter individual. Entre sus objetivos fundamentales se encuentran los siguientes: a) orientación sobre el estudio de la asignatura, b) aclaración de dudas de contenidos, aspectos metodológicos, evaluación, etc., c) supervisión de trabajos, d) orientación bibliográfica, y e) revisión de exámenes.

2.2.6. Organización administrativa

El Equipo de Gobierno de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación está formado por el decano y seis vicedecanos. El decano representa la primera autoridad y es el máximo representante. Es decir, dirige y coordina todas las funciones y actividades que se desarrollan en la facultad. Es elegido como decano por la Junta de Centro⁵¹ de entre los profesores doctores adscritos al centro y su mandato tiene una duración de 4 años, pudiendo ser reelegido consecutivamente sólo una vez. Los vicedecanos, así como el secretario académico del centro y los delegados del decano (para funciones específicas), son designados por el decano. El nombramiento oficial de todos ellos, corresponde al rector de la universidad.⁵² La estructura del equipo, así como sus principales funciones, se presentan en la Tabla 7.

⁵¹ La Junta de Centro es el órgano colegiado representativo y de gobierno ordinario de las diversas facultades y/o escuelas de la universidad.

⁵² Véase *Estatutos de la UAM* (UAM, 2003).

Tabla N° 7
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM
EQUIPO DE GOBIERNO. PERIODO 2004-2008

Decano	
Vicedecanos/as⁵³	
Estudios e innovación docente	Organización académica de todas las titulaciones de la facultad (planes de estudio, horarios, convalidaciones...).
Profesorado	Asuntos relacionados profesorado (provisión de plazas, contratación, concursos...).
Relaciones internacionales	Programas internacionales (movilidad de profesorado y estudiantes, prácticas en el extranjero...).
Cultura y estudiantes	Asuntos de estudiantes (acceso, intermediación con asociaciones de estudiantes, con delegado del decano...), así como organización de actividades científico-culturales.
Investigación y desarrollo institucional	Investigación e infraestructura para la investigación (proyectos de investigación, becas, biblioteca...). Espacio Europeo de educación superior.
<i>Practicum</i> y formación continua	Organización del <i>Practicum</i> de las diversas titulaciones y cursos de formación continua para el profesorado.
Secretario académico	
Delegados del decano	
Formación y calidad docente	Coordinación de actuaciones relacionadas con la mejora de la calidad docente y con el Espacio Europeo de educación superior.
Información en la red	Coordinación página web facultad.
Relaciones con los estudiantes	Relaciones decanato-estudiantes.

2.3. Personal docente e investigador

2.3.1. Acceso del profesorado

La Ley Orgánica de Universidades (LOCE⁵⁴) establece las normas reguladoras para el Personal Docente e Investigador (PDI) de las universidades públicas en todo el Estado Español. Estipula, por

⁵³ Cada uno de los vicedecanatos tiene su respectiva comisión. Dichas comisiones están integradas por el Vicedecano/a, un representante de cada departamento de la facultad y estudiantes. En ellas se toman acuerdos que posteriormente deben ser tratados y/o aprobados en los órganos de gobierno colegiados bien de la facultad o de la universidad.

⁵⁴ La LOU (para régimen de profesorado véase del artículo 33 al 48) contempla como competencia de las Comunidades Autónomas la regulación del régimen jurídico y retributivo del profesorado contratado. En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid véase Decreto 153/2002 de 12 de septiembre.

ejemplo, las condiciones de acceso del PDI contratado y PDI funcionario. De esta forma, se conviene que la contratación de los primeros (ayudantes doctores, colaboradores, contratados doctores,⁵⁵ ayudantes, asociados y visitantes) debe hacerse mediante concurso público de méritos. Por su parte, el personal de los *cuerpos docentes universitarios* (personal universitario funcionario: catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuela universitaria, titulares de escuela universitaria) deberá presentarse a una prueba de *Habilitación Nacional* definida por la categoría del cuerpo y el área de conocimiento.

El PDI adscrito a la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, según categoría profesional, se refleja en la siguiente tabla. Es importante señalar que, tanto el personal docente e investigador funcionario, como los profesores asociados a tiempo completo⁵⁶, obtuvieron su plaza o contrato acorde con la LRU. El resto del personal docente tiene contrato estipulado conforme a la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

Tabla N° 8
NÚMERO DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN LA FACULTAD DE
FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM. CURSO
ACADÉMICO 2004/05

Funcionario	Catedrático de Escuela Universitaria (CEU)	12
	Titular de Universidad (TU)	4
	Titular de Escuela Universitaria (TEU)	54
Contratado	Titular de Universidad Interino (TU-I)	1
	Colaborador Doctor (CD)	7
	Colaborador (COL)	18
	Ayudante (AY)	1
	Asociado Tiempo Completo (ATC)	11
	Asociado Tiempo Parcial (ATP)	75
Otros	Honorario (H)	3
	Emérito (EM)	1
	Total	187

⁵⁵ Para acceder a dichas figuras es necesario haber sido evaluado positivamente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Real Decreto 1052/2002 de 11 de octubre.

⁵⁶ Quienes tienen hasta el curso 2006/07 para "transformar", acorde con la normativa vigente, su contrato a los regulados en la LOU.

2.3.2. Organización departamental

Los departamentos son estructuras esenciales de las Facultades y Centros de las universidades públicas españolas. Como ya señalamos anteriormente, entre sus principales funciones está la de coordinar y organizar los estudios competencia de sus áreas de conocimiento.

La estructura departamental de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación es, en cierto modo, peculiar: cuenta con tres departamentos *propios*, dos *interfacultativos* y 14 departamentos *invitados*.⁵⁷

Como ya señalamos anteriormente, cuando las Escuelas de Magisterio se incorporan al sistema universitario, todos los profesores debían adscribirse en departamentos universitarios. En ese momento, en la extinta Escuela Universitaria, sólo se crearon dos departamentos *propios* (Didáctica y Teoría de la Educación y Música, Plástica y Expresión Corporal). A raíz de las recomendaciones del Informe de Evaluación (1999), así como del proceso de transformación de Escuela en Facultad, se ha ido creando una estructura departamental fundamental para la solidez institucional. La Tabla N° 9 refleja la situación vigente. Es importante señalar que en la actualidad se encuentra en proceso la creación y transformación de departamentos *propios* (por ejemplo, Didáctica de la Lengua).

⁵⁷ Los *propios* son los que tienen su sede en la facultad, los *interuniversitarios* comparten su adscripción en dos facultades y los *invitados* son departamentos que tienen sede en otras facultades pero que participan en la docencia de los diversos Títulos ofertados por la facultad.

Tabla N° 9
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM.
PROFESORADO: DEPARTAMENTOS, UBICACIÓN Y ÁREAS DE
CONOCIMIENTO. CURSO ACADÉMICO 2004/05

Departamentos <i>proprios</i>			
Departamentos	Ubicación del Departamento	Áreas de conocimiento	N° de profesores
Didáctica y Teoría de la Educación	Facultad de Formación de Profesorado y Educación	Tª e Historia de la Educación, Didáctica General, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	39
Educación Física y Artística	Facultad de Formación de Profesorado y Educación	Educación Física y Deportiva, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Plástica, Dibujo	45
Didácticas Específicas	Facultad de Formación de Profesorado y Educación	Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Lengua y la Literatura (inglés), Literatura Española, Lengua Española, Filología Inglesa, Filología Francesa, Matemática Aplicada, Química Analítica, Biología Animal, Historia Contemporánea, Geología, Análisis Geográfico Regional	54
Departamentos Interfacultativos⁵⁸			
Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación	Facultad de Formación de Profesorado y Educación y Facultad de Psicología	Psicología Evolutiva y de la Educación	31
Interfacultativo de Música	Facultad de Formación de Profesorado y Educación y Facultad de Fª y Letras	Didáctica de la Expresión Musical, Música	18
Total de profesores adscritos a la facultad			187

⁵⁸ El número de profesores son los adscritos a la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Otros departamentos que participan en la docencia			
Departamentos	Ubicación del Departamento	Áreas de conocimiento	Nº de profesores
Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español	Facultad de Fª y Letras	Filosofía	2
Filología Española	Facultad de Fª y Letras	Lengua Española, Literatura Española	7
Historia del Arte	Facultad de Fª y Letras	Historia del Arte	1
Historia Contemporánea	Facultad de Fª y Letras	Historia Contemporánea	1
Geografía	Facultad de Fª y Letras	Geografía Física, Análisis Geográfico Regional	2
Sociología	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Sociología	3
Física Aplicada	Facultad de Ciencias	Física de los Materiales, Física Teórica	3
Matemáticas	Facultad de Ciencias	Matemática Aplicada	1
Química Analítica y Análisis Instrumental	Facultad de Ciencias	Química Orgánica, Química Inorgánica, Química Física	3
Química Agrícola, Geología y Geoquímica	Facultad de Ciencias	Geología, Cristalografía y Mineralogía	2
Psicología Básica	Facultad de Psicología	Psicología Básica	6
Psicología Biológica y de la Salud	Facultad de Psicología	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico	5
Psicología Social y Metodológica	Facultad de Psicología	Metodología, Psicología Social	4
Total de profesores de otras facultades que imparten docencia			40

2.3.3. Régimen de dedicación del profesorado

Según la normativa vigente,⁵⁹ las universidades deben fijar, de acuerdo con la normativa señalada en dichos Reales Decretos, las obligaciones del profesorado según su régimen de dedicación, asumiendo que la jornada laboral es la que se estipula para los funcionarios de la administración pública del Estado: 37,5 horas semanales distribuidas en actividades docentes, investigadoras y de gestión. De acuerdo con dichos Reales Decretos, el régimen de dedicación “docente” de un profesor a tiempo completo es de ocho horas semanales de docencia y seis de atención a los alumnos y el de un profesor a tiempo parcial es de un máximo de seis horas y un mínimo de tres de docencia y de tres horas de atención a los alumnos.

A partir de ese marco general, la UAM ha elaborado una normativa propia sobre la dedicación de los diferentes cuerpos docentes en donde se estipula que la dedicación *docente* anual del profesorado a tiempo completo debe ser de 24 créditos de los cuales al menos 18 corresponden a actividades docentes regulares y de ellos 12 en primer o segundo ciclos. Por su parte, la dedicación del profesorado a tiempo parcial de seis horas se valora en 18 créditos de los cuales al menos 15 corresponden a actividades docentes regulares y de ellos nueve en primer o segundo ciclos. Para los tiempos parciales de menos de seis horas semanales la dedicación docente anual es la proporcionalmente correspondiente.

2.3.4. Evaluación de la actividad docente e investigadora

Evaluación docente. La evaluación de la actividad docente tiene dos vertientes. Por una parte, los estatutos de la UAM⁶⁰ estipulan que la garantía de la calidad docente e investigadora es uno de los principales objetivos de la política de la universidad. Dichos objetivos se consiguen a través de la evaluación, certificación y acreditación de: a) las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y de validez en todo el Estado, b) las enseñanzas conducentes a la

⁵⁹ Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1200/1986, de 13 de junio, 554/1991, de 12 de abril, y 70/2000, de 21 de enero.

⁶⁰ Concretamente en su Título Quinto (UAM, 2003).

obtención de diplomas y títulos propios de la UAM, c) las actividades del personal docente e investigador, d) las actividades del personal de administración y servicios y d) otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la investigación y de la docencia por parte de la UAM.

En el caso específico de la evaluación de la actividad docente, por mandato del Consejo de Gobierno, el Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional realiza periódicamente encuestas que recogen la opinión de los estudiantes acerca de la calidad de la enseñanza recibida.⁶¹ Los resultados de dicha evaluación se entregan de forma individual a todo el profesorado y siempre son de carácter público.

Además de la evaluación por parte de los estudiantes, el profesorado que lo desee, tiene también la oportunidad de llevar a cabo un *autoinforme* de su actividad docente facilitado también por el Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional.⁶²

Por otra parte, los profesores universitarios pueden someter a evaluación su actividad docente cada cinco años.⁶³ Las universidades tienen autonomía para regular el procedimiento de evaluación de su personal docente. En el caso de la UAM, es el vicerrectorado de profesorado es el encargado de arbitrar los procedimientos (que generalmente se apoyan en las encuestas de los estudiantes antes mencionadas) y de llevar a cabo la evaluación.

Evaluación de la investigación. Es competencia de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) del MEC. Anualmente, el profesorado funcionario doctor que cumpla los requisitos puede presentarse a la convocatoria de *sexenios de investigación*.⁶⁴ Como su nombre indica, se evalúa, la actividad investigadora realizada durante seis años.⁶⁵ En caso de que la evaluación sea positiva, existe un complemento retributivo adicional por cada tramo de investigación concedido.

⁶¹ Véase modelo en <http://www.uam.es/calidad/gabinete/areapoyo/Encuestaestudiantes.pdf>

⁶² Véase modelo en <http://www.uam.es/calidad/gabinete/areapoyo/Autoinforme%20de%20docencia.Profesores.pdf>

⁶³ De acuerdo con el Real Decreto 1086/1989 de 28 de agosto.

⁶⁴ Para última convocatoria véase Resolución de 30 de noviembre de 2004.

⁶⁵ De acuerdo a unos criterios regulados en la Resolución de 6 de noviembre de 1996. El máximo de sexenios que se pueden obtener en toda la carrera docente e investigadora es de seis.

3. UN MODELO ESPECÍFICO: LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE PRIMARIA

Las pautas generales establecidas por el MEC para todo el Estado concretados mediante los planteamientos y las características propias de la UAM, se plasma en un modelo propio de formación de maestros. Para analizar con más detalle este modelo hemos optado por concretarlo en la formación inicial de maestros de educación primaria.

Como ya se ha comentado, el Plan de Estudios de Maestro, especialidad educación primaria vigente, fue aprobado en el año 2000⁶⁶ a partir de una adaptación del Plan del año 1993. La decisión de adaptar el anterior plan de estudios obedeció, en parte, a los cambios que se produjeron en la legislación autonómica ya señalada pero, primordialmente, a las recomendaciones derivadas de la evaluación institucional del año 1998 en la que se especificaba de forma explícita la necesidad de “modificar el plan de estudios de todas las especialidades, fusionando materias de contenidos semejantes, enfocándolas desde el punto de vista de la profesionalización de la actividad docente y concediendo un papel relevante a las didácticas de las materias de cada uno de los bloques de contenidos establecidos por el currículo vigente en todas las especialidades, y sobre todo en educación infantil y educación primaria”.⁶⁷

3.1. Fundamentos

Como se ha visto, la UAM realiza una oferta de siete especialidades de magisterio (educación infantil, educación primaria, educación especial, educación física, lengua extranjera, educación especial y audición y lenguaje) lo que ya supone una clara opción por la profesionalización de los maestros a través de su especialización. Centrándonos ya en la formación inicial de maestros de educación primaria, el modelo de la de la UAM tiene como base tres elementos clave:

⁶⁶ Resolución de 6 de junio de 2000.

⁶⁷ UAM (1998). *Auto-informe de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado Santa María*. I Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. UAM. Documento inédito.

- Una proporción equilibrada entre materias de carácter profesional (psicopedagógico), científico (materias específicas de educación primaria) y aplicado (formación didáctica en técnicas, metodología, procedimientos y evaluación de materias específicas).
- Un gran peso a las prácticas, concretadas tanto en los créditos prácticos de las asignaturas, como en el *practicum*, o prácticas docentes de los alumnos. En total el 45% de los créditos totales son de carácter práctico.
- Una metodología docente muy centrada en el trabajo cooperativo de los alumnos, los ejercicios en el aula, en las exposiciones y en los trabajos exigidos.⁶⁸
- Una gran oferta de asignaturas optativas y de libre configuración, para el que el alumno establezca su propio perfil profesional específico.

En los apartados siguientes desarrollaremos estos elementos con más detalle.

3.2. Plan de estudios

Los alumnos de magisterio en la especialidad de primaria han de cursar un total de 207 créditos a lo largo de los tres años que duran sus estudios. Como se ha señalado, estos créditos se reparten entre asignaturas troncales/obligatorias (145), optativas (9), de libre configuración (21) y *practicum* (32). Dada la organización semestral de las asignaturas, cada semestre los alumnos han de realizar una media de 31 créditos, a los que hay que añadir los 21 de libre configuración que se pueden hacer en cualquier momento. Ello supone una dedicación semanal de unas 21 horas lectivas.

En la tabla 10 se ofrece las asignaturas que comprenden la titulación, su duración y su distribución a lo largo de los tres cursos.

⁶⁸ En el Informe Final de Evaluación (MEC, 1999) destaca como punto fuerte del *Programa de Formación –metodología docente–*, la alta presencia, en todas las especialidades, de actividades prácticas y de realización de trabajos colectivos –con exposición y debate en el grupo de clase– en un porcentaje muy importante de las asignaturas. Pág. 73

Tabla N° 10
PLAN DE ESTUDIOS DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA. FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y
EDUCACIÓN, UAM

Curso	Semestre	Asignatura	Créditos
Primer curso (62 cr.)	1 ^{er} semestre (31,5 cr.)	Psicología de la educación y del desarrollo I	4.5
		Teoría e instituciones contemporáneas en educación	4.5
		Sociología de la educación	4.5
		Lengua y literatura españolas	6
		Matemáticas y su didáctica I	6
		Ciencias sociales I	6
	2 ^o semestre (30,5 cr.)	Psicología de la educación y del desarrollo II	4.5
		Didáctica general I	4.5
		Lengua extranjera y su didáctica	4.5
		Ciencias experimentales I	8
Segundo curso (63,5 cr.)	1 ^{er} semestre (31,5 cr.)	Educación Física y su didáctica	4.5
		Didáctica de la educación artística I	4.5
		Didáctica general II	4.5
		Didáctica de la lengua y la literatura	6
		Ciencias experimentales II	6
	2 ^o semestre (32 cr.)	Ciencias sociales II	6
		Didáctica de la educación artística II	4.5
		Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	4.5
		Bases psicopedagógicas de la educación especial	8
		Literatura infantil	4.5
Tercer curso (60,5 cr.)	1 ^{er} semestre (28,5 cr.)	Didáctica de las ciencias experimentales I	6
		Didáctica de las ciencias sociales I	4.5
		Matemáticas y su didáctica II	4.5
		Didáctica de la educación artística III	4.5
		Organización escolar	4.5
		Didáctica de las ciencias experimentales II	4.5
		Didáctica de las ciencias sociales II	6.0
	2 ^o semestre (32 cr.)	Matemáticas y su didáctica III	4.5
		Optativa 1	4.5
Practicum	Optativa 2	4.5	

Como se puede observar en el análisis de estas asignaturas, se ha buscado de forma deliberada la existencia de un equilibrio entre:

- Materias de carácter profesional, tales como Psicología del Desarrollo, Didáctica General u Organización del Centro Escolar.
- Materias de carácter científico, concretadas en diversas materias específicas de educación primaria tales como Ciencias Sociales, Lengua y Literatura o Matemáticas y su Didáctica.
- Materias aplicadas, donde se enfatiza en la formación didáctica, en la metodología, los procedimientos y la evaluación de materias específicas. Entre ellas se encuentran la Didáctica de las Ciencias Experimentales o la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Este equilibrio se alcanzó de una forma más nítida en la adaptación del plan de estudio que se realizó en el año 2000. Así, y tal como puede observarse en la tabla 11, muchas de las materias troncales de especialidad y obligatorias sufrieron importantes modificaciones para dar una mayor relevancia a las didácticas de cada uno de los contenidos. De esta forma, podemos observar cómo en el Plan 1993 abundan las asignaturas de contenidos específicos (Matemáticas, Geografía, Geología, Química, Física, Biología...), mientras que la adaptación del Plan 2000 introduce el componente didáctico tanto en las asignaturas troncales de especialidad como en las obligatorias.

Tabla N° 11
ADAPTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL TÍTULO DE MAESTRO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA
PLAN DE ESTUDIOS 1993 A PLAN DE ESTUDIOS 2000

Plan 2000	Cr..	Plan 1993	Cr..
Lengua y literatura españolas (*)	6	Lengua española y su didáctica	8
Didáctica de la lengua y la literatura (*)	6	Literatura española y su didáctica	4
Matemáticas y su didáctica I (*)	6	Matemáticas I	8
Matemáticas y su didáctica II (*)	4.5	Matemáticas II	4
Ciencias sociales I (*)	6	Geografía del medio natural y humano	4
Idioma extranjero y su didáctica (*)	4.5	Idioma extranjero y su didáctica	4
Educación física y su didáctica (*)	4.5	Educación física y su didáctica	5.5
Didáctica de la educación artística I (*)	4.5	Educación artística. Artes plásticas I	5.5
Didáctica de las ciencias sociales I (*)	4.5	Ciencias sociales y su didáctica	8
Didáctica de las ciencias sociales II (**)	6		
Ciencias experimentales I (*)	8	Los seres vivos y su entorno*	4
Ciencias experimentales II (**)	6	Principios básicos de geología*	4
		Materia y cambio químico*	5.5
		Biología del cuerpo humano*	4
		Física básica para profesores*	4
Didáctica de las ciencias experimentales I (*)	6	Ciencias experimentales y su didáctica	8
Didáctica de las ciencias experimentales II (**)	4.5		
Literatura infantil (**)	4	Literatura infantil	4
Matemáticas y su didáctica III (**)	4.5	Matemáticas III	4
Ciencias sociales II (**)	6	Historia: conocimiento y comprensión de las sociedades humanas en el tiempo	4
Didáctica de la educación artística III (**)	4.5	Conocimiento del entorno artístico en primaria	4

Asignaturas troncales de especialidad (*). Asignaturas obligatorias (**). Facultad de Formación de Profesorado y Educación, UAM

Otra destacada característica del programa de estudios en la formación de maestros de educación primaria es que, a pesar de lo específico de la titulación, se ofrece una amplia optatividad. Concretamente, como se señaló anteriormente, 9 créditos en materias optativas y 21 de libre configuración (un 18% del total). La oferta de asignaturas optativas es muy amplia y abordan todo tipo de cuestiones, de tal forma que todos los alumnos puedan profundizar

en los aspectos que mejor respondan a sus expectativas e intereses. En la tabla 12 se presenta la oferta de optativas y en la tabla 2 del anexo la oferta de asignaturas de oferta específica de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación y de libre configuración. Todos los cursos tienen una duración de 4,5 créditos.

Tabla N° 12
ASIGNATURAS OPTATIVAS OFERTADAS EN EL LOS ESTUDIOS DE
MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. FACULTAD DE FORMACIÓN
DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM

<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición del lenguaje - Bases para la interculturalidad: España en América - Ciudad y naturaleza - Creación de títeres y marionetas - Creación literaria - Danzas - Desarrollo del juego - Diseños curriculares de la ERE - Educación ambiental - Educación en valores - Educación sexual - Educación y desarrollo en diversidad - El español actual: uso y norma - El mensaje didáctico de la obra artística y de las exposiciones y museos - Estadística descriptiva - Fenómenos y experimentos de electricidad y magnetismo - Filosofía para niños - Física cotidiana: fuerzas y movimiento - Funcionamiento y desarrollo del cuerpo humano - Geografía de España - Geografía de la percepción infantil - Hecho religioso. Hecho cristiano - Historia de la civilización española - Historia de la ed. en el mundo clásico: gimnasia, música y gramática 	<ul style="list-style-type: none"> - Historia de la vida cotidiana: infancia, familia y escuela - Historia del arte - Historia del pensamiento social - Interacción en el aula - Investigación educativa en la escuela - Juego, ritmo y movimiento - Juegos musicales - La educación infantil y primaria en Europa - La historia de las matemáticas y sus repercusiones didácticas - Lengua francesa II - Literatura comparada - Modos de aproximación a la literatura - Pensamiento crítico y educación - Poesía española contemporánea - Productos y procesos contaminantes: Educación ambiental - Recursos geológicos y geología ambiental - Resolución de problemas y su didáctica - Sociología del género - Taller de ciencias - Taller de creación de objetos lúdicos - Taller de modelado y volumen - Taller de recursos plásticos - Taller de transformaciones químicas. (Educación para la salud y del consumidor) - Técnicas de tutoría
---	---

3.3. Aspectos didácticos

El principio de libertad de cátedra reconocido por la Constitución Española otorga al docente la potestad para concretar los objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación que determinan cada asignatura. Sin embargo, la coordinación por parte de los departamentos y de la comisión de titulación, así como el trabajo en equipo de los profesores que imparten la titulación de maestro en educación primaria en la UAM, generan la existencia de una serie de pautas de carácter general que se repiten a lo largo de las distintas materias y que conforman el modelo que estamos analizando.

Así, en los *objetivos* formulados para las diferentes asignaturas, y salvando las lógicas diferencias entre unas y otras, pueden encontrarse tanto objetivos de carácter conceptual, como actitudinal o procedimental, en línea con los objetivos docentes propios de la educación primaria.

Así, por ejemplo, la asignatura Ciencias Experimentales I impartida en el primer curso pretende que al finalizar el curso los alumnos sean capaces de:

- Comprender las ideas básicas de las ciencias experimentales para poderlas utilizar eficazmente en la explicación de los procesos propios de la naturaleza y sus aplicaciones tecnológicas.
- Lograr un nivel de integración e interdisciplinaridad suficientes en el tratamiento de los procesos naturales como vía más eficaz en la enseñanza- aprendizaje de las ciencias experimentales.
- Desarrollar la capacidad de investigación y búsqueda de explicaciones a procesos científicos comunes de la vida cotidiana.
- Planificar y realizar actividades científicas elementales, iniciándose en el correcto uso del material necesario.

- Valorar las consecuencias de la degradación y contaminación del ambiente, con el fin de adoptar iniciativas dirigidas a la conservación del medio natural.
- Conocer y emplear un lenguaje científico preciso.

En lo que respecta a la *metodología* docente empleada en la titulación de educación primaria también se reconoce una amplia diversidad de actividades, entre las que destacan las siguientes:

- Exposición por parte del profesor de los contenidos, ayudado por medios audiovisuales.
- Debates sobre diferentes cuestiones planteadas por el docente.
- Trabajos cooperativos en pequeños grupos y exposición al gran grupo.
- Trabajos individuales.
- Realización de lecturas recomendadas entre las que se encuentran el trabajo en equipos.
- En algunas materias, también se realiza trabajo en laboratorios y/o las prácticas de campo.

Como se ha señalado anteriormente, entre todas ellas se concede un especial énfasis en los trabajos cooperativos en pequeños grupos.

La *evaluación*, por último, combina el seguimiento continuo de los estudiantes a lo largo del curso, con la existencia de una prueba de evaluación final. De esta forma, una asignatura tipo tendría los siguientes componentes de evaluación:

- Una prueba escrita sobre los diferentes temas trabajados en clase así como sobre las lecturas indicadas para valorar la adquisición de los contenidos del curso.

- Al menos un trabajo en grupo. Por ejemplo elaboración de una unidad didáctica.
- Los trabajos individuales y en pequeños grupos que se realicen a lo largo del curso durante las sesiones presenciales.
- La participación e iniciativa individual de los estudiantes en las clases.

A esta lista pueden añadirse una multitud de propuestas variadas que se proponen en algunas materias. Entre ellas podemos destacar:

- La elaboración de trabajos, voluntarios o no, sobre las diferentes visitas realizadas a museos, exposiciones, centros docentes, etc., así como de las conferencias y cursos adicionales a las que el estudiante ha asistido a lo largo del curso relacionado con la asignatura.
- La realización de un portafolio o diario de clase donde el alumno vaya incorporando los distintos temas tratados, así como otros aprendizajes sobre esa materia.

El interés y los resultados de las prácticas realizadas en el laboratorio.

3.4. Prácticas

Como se ha mencionado, uno de los elementos característicos del modelo de formación de maestros de primaria de la UAM es el importante peso dado a las prácticas. Durante el sexto y último semestre de la carrera, los estudiantes deben realizar unas prácticas en un centro escolar, o *practicum*. Dichas prácticas tiene un peso de 32 créditos, lo que implica asistencia al centro en jornada completa durante tres meses.

Los objetivos que se plantean con esas prácticas son:

- Adquirir un mejor conocimiento de la realidad educativa y de todos los elementos implicados en ella.

- Confrontar teoría-práctica, aplicando los conocimientos adquiridos previamente a situaciones reales.
- Integrar esos conocimientos con vistas a elaborar y ensayar modelos profesionales propios.
- Desarrollar actitudes reflexivas, de observación e indagación ante el trabajo docente.
- Adquirir hábitos de perfeccionamiento continuo y valorar la necesidad de trabajo en equipo.

Las prácticas están organizadas en tres fases. En primer lugar se desarrolla un periodo de observación de 3 semanas. Allí los estudiantes deben centrarse en conocer el centro y su dinámica, los proyectos educativo y curricular, la programación de aula, así como observar el desarrollo de las diferentes sesiones y su adecuación a la programación.

Durante el segundo periodo se realiza una intervención progresiva, en el cual el estudiante colabora activamente con el trabajo del maestro-tutor, interviene impartiendo algunos temas que le encargue el maestro-tutor y concreta la programación didáctica que impartirá en el tercer periodo.

El este tercer periodo, llamado de autonomía dirigida, el estudiante imparte una o varias unidades didácticas programadas previamente.

Al finalizar, el estudiante debe entregar una memoria de prácticas en el que es necesario incluir un análisis del proyecto educativo y curricular del centro, así como un proyecto personal. Esta memoria, junto con la evaluación continua que realizan tanto el profesor-tutor de la universidad como el maestro-tutor del centro, constituye la base de la evaluación.

3.5. Valoración del modelo

La UAM, en general, y su modelo de formación de maestros de primaria, en particular, es reconocida en el mundo académico por su calidad. Así, por ejemplo, en un dossier anualmente actualizado de un conocido periódico español situaba la formación de maestros de primaria de la UAM como una de los tres mejores de España⁶⁹. Allí se destacaba como elementos distintivos un elemento de proceso, su oferta de prácticas de calidad, y otro de impacto, la alta tasa de inserción laboral superior al 50%, al año de graduarse, en trabajos directamente relacionados con los estudios.

En la evaluación efectuada en el año 1998 y ampliamente citada en este documento, a pesar de ser ya antigua y haber cambiado muchos de los aspectos de la titulación gracias a la misma, se señalan algunos puntos fuertes que se mantienen en la actualidad. Entre ellos se subraya algunos de los aspectos ya referidos:

- La existencia de una amplia oferta de materias optativas y de libre configuración, con una amplia participación de estudiantes de otras titulaciones de la UAM.
- La calidad de las prácticas, fundamentalmente por la supervisión de las mismas por maestros de la misma especialidad de los estudiantes y por profesores de la universidad de la misma especialidad, así como por su organización.
- La alta presencia de actividades prácticas y de realización de trabajos colectivos con exposición y debate en el grupo de clase.
- La calidad en la elaboración de los programas encontrados en la mayoría de las asignaturas.

⁶⁹ Se trata de dossier elaborado por diario *El Mundo* y publicado originalmente el 19 de mayo del año 2003, y actualizado anualmente. Para ver el dossier del curso 2004/05: <http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2004/50carreras/concertados.html>

- La adecuación general de los planteamientos metodológicos de las asignaturas, así como el interés y preocupación por parte del profesorado por la innovación y la actualización didáctica.
- La satisfacción general de los alumnos con la formación que reciben, con la actuación docente del profesorado y con el *ambiente* del centro.
- Los resultados de la enseñanza.

Pero también es destacado en el informe el fuerte espíritu crítico observado entre docentes y la necesidad sentida de seguir avanzando y resolviendo los problemas cotidianos y los retos de fondo que tiene la formación de docentes de Educación primaria.

4. RETOS FUTUROS

La formación de los docentes se constituye como un factor de calidad del sistema educativo. De esta forma, los problemas y retos que tiene el propio sistema educativo en su conjunto tienen necesariamente repercusión y respuesta en la formación inicial de los docentes de los diferentes niveles. Con ello, los retos de la formación de docentes han de ser, inicialmente, los mismos que para el sistema educativo en su conjunto. Pero no queda ahí, al estar inserto en un sistema de enseñanza universitaria, tiene una serie de desafíos que afrontar y en España en estos momentos, la adaptación de las enseñanzas universitarias al espacio europeo de educación superior se constituye como el mayor reto con que tiene que enfrentar la universidad en estos años próximos.

Este último apartado lo dedicaremos a exponer, por una parte, los retos del sistema educativo relacionados con la formación inicial del profesorado y, por otra, los relacionados con los derivados del proceso de armonización europea en materia de educación universitaria.

4.1. Los retos del sistema educativo que afectan a la formación de docentes

El principal desafío que afronta la educación española en la actualidad consiste en mejorar los niveles de calidad, sin perder el grado de equidad ya alcanzado. De esta forma, el objetivo actual es el de conseguir una educación de calidad para todos, que permita compensar las desigualdades individuales de partida y que ayude a los alumnos y a los centros más desfavorecidos a aproximar sus resultados a los niveles óptimos que todos deben alcanzar, garantizando igualmente las máximas posibilidades a aquellos que pueden rendir más.

Junto a ello, el sistema educativo tiene que enfrentar los nuevos procesos sociales derivados de cambios importantes como la cada vez mayor composición multiétnica, la existencia de un mundo más globalizado, o de la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación que están cambiando nuestra forma de enseñar y aprender. La educación debe contribuir, además, a fortalecer la cohesión social, especialmente en las circunstancias actuales de globalización e integración en instancias supranacionales, por un lado, y de desarrollo de la autonomía y de la Europa de las regiones, por otro.

El papel de la formación inicial de los maestros para enfrentar esos retos es clave ya que el cambio sólo será plausible si se cuenta con profesionales adecuadamente capacitados. Por ello, cuestiones tales como la atención a la diversidad de todos los alumnos, la educación intercultural, las tecnologías de la información y la comunicación, la adquisición de una segunda lengua, entre otras, están haciéndose presentes cada día con más fuerza en el currículum de los futuros maestros.

Así, el *Consejo Escolar del Estado*, en su informe correspondiente al curso académico 2000/01 (CEE, 2002), afirma que existen algunas carencias en la formación de docentes y recomienda que se incida en su formación en aspectos tales como la actividad tutorial –parte de la función docente-, la investigación en el aula o la auto evaluación de programas, profesores y centros educativos. Junto a ello, defiende

que el profesorado debería lograr competencias específicas para atender a su alumnado en un contexto pluricultural, respetando su diversidad y favoreciendo los procesos de identidad y pertenencia.

Por último, el sistema educativo español se encuentra en pleno proceso de reflexión que desembocará, previsiblemente, en una nueva ley orgánica que incidirá de forma directa o indirecta en la formación de maestros. Este debate tiene como finalidad modificar la recién aprobada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Así, por ejemplo, esta Ley, actualmente paralizada en su implantación, insistió que el ejercicio de la función docente debería nutrirse no sólo de una formación exhaustiva y específica en las materias que han de ser enseñadas, sino también de una apropiada formación pedagógica y didáctica que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica, como a través de la práctica docente. Igualmente estableció que las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, deben de promover una formación de base para los profesores relativa a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

4.2. La adaptación de las titulaciones de maestro al espacio europeo de educación superior

Sin duda, el gran reto que tiene planteada la enseñanza universitaria en España a corto plazo es la integración en el denominado *espacio europeo de educación superior*.

El comienzo del llamado *Proceso de Bolonia* se remonta al año 1998 en el que los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una declaración en la que proponían el desarrollo de un *espacio europeo de educación superior*.⁷⁰ En 1999, treinta estados europeos se adhieren a esta propuesta y suscriben la *Declaración de Bolonia*⁷¹ en la que establecen seis objetivos básicos: a) la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al diploma, b) la adopción de un

⁷⁰ http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_sorbona.pdf

⁷¹ http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf

sistema basado en dos ciclos principales (grado y postgrado),⁷¹ c) el establecimiento de un sistema de créditos compatibles para propiciar la movilidad, los créditos ECTS (*Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*),⁷² d) la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables, e) la promoción de una necesaria dimensión europea en la Educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular y f) la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europeas.

Es importante destacar que una de las principales dimensiones de esta nueva idea de la enseñanza universitaria es la nueva concepción en relación a la organización de las enseñanzas. Es decir, se produce un importante *cambio en el paradigma enseñanza/aprendizaje*: se fortalece el aprendizaje desplazando los contenidos a los *resultados*. Este cambio de espíritu se deja ver tanto en la incorporación del crédito ECTS como unidad que valora el *volumen global del trabajo* (reconoce el trabajo real) realizado por los estudiantes, así como en el papel que adquieren las *competencias* tanto de tipo genérico (*instrumentales* como la capacidad de análisis y síntesis, *interpersonales* como la capacidad para trabajar en equipo y *sistémicas* como el aprendizaje autónomo) como específico (competencias disciplinares) en dicho proceso. De acuerdo con esto, los planes de estudio y de las programaciones docentes deben diseñarse tomando siempre como referencia *el aprendizaje de los alumnos*.⁷³

En España se han realizado hasta el momento diversas acciones entre las que se destacan las actuaciones por parte de las instancias gubernamentales en materia de educación (MEC), en las que se han

⁷¹ Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado y Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado.

⁷² El sistema de créditos ECTS surgió a raíz de la demanda, por parte de los estudiantes, de procedimientos eficaces de reconocimiento de estudios cursados en diversos países europeos a través de los programas de movilidad de estudiante ERASMUS (1989-1994) y SÓCRATES/ERASMUS (1994-actualidad).

⁷³ El Crédito Europeo es un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo del mismo, necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos son los que deben especificarse en términos de los resultados de aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir (ANECA, 2003).

ido definiendo parte de los objetivos (expedición del suplemento europeo al título, establecimiento del sistema de créditos y del sistema de calificaciones en las titulaciones oficiales) a través de seminarios, reuniones, informes técnicos, documentos marcos y reales, decretos, los trabajos realizados por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE); las ponencias, informes, experiencias pilotos, etc. llevadas a cabo por la mayor parte de las universidades españolas; y el Programa de Convergencia Europea de la ANECA que, en colaboración con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y el Ministerio de Educación y Ciencia, apoya las actuaciones de las universidades. Así por ejemplo, anuncia convocatorias públicas con el objetivo de poner a disposición de las universidades recursos financieros para llevar a cabo estudios y supuestos prácticos para el diseño de títulos oficiales de grado adaptados al *espacio europeo de educación superior*.

Precisamente en el marco de las convocatorias de la ANECA se realizó un estudio titulado *La Adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de EESS* que aporta interesantes ideas para el futuro.⁷⁴ Entre ellas se destaca:

- La necesidad de un título de grado con 240 créditos ECTS, lo que supondría la ampliación de la duración de los estudios de 3 a 4 años.
- Un único título de grado de maestro en educación primaria con cuatro itinerarios formativos a elegir por el estudiante: educación física, educación musical, lengua extranjera y necesidades educativas especiales.
- La mejora en la formación de las distintas materias de educación primaria (lengua, matemática).

⁷⁴ Ver Maldonado, A. (coord.) (2004). *La Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación superior. Informe Final*. Madrid. Agencia Nacional de la Evaluación y la Calidad y Acreditación. Disponible en: http://www.ub.es/ffpro/aneca_maestros.htm. Maldonado, A. (2005). Los Títulos de Grado de Magisterio: El proceso de su diseño. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 6(3). Disponible en: http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp

- La ampliación significativa del período de prácticas en centros educativos.
- El mantenimiento del nivel de formación psicopedagógica que reciben los estudiantes en los planes de estudio vigentes.

La Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM tiene un fuerte grado de implicación en las actuaciones que se están llevando a cabo en el seno de la universidad. Así por ejemplo, durante el curso académico 2003/04 se puso en marcha una experiencia piloto con créditos ECTS en una asignatura troncal cuyos resultados han servido como ejemplo para la implantación de experiencias piloto en otros centros de la UAM y para la elaboración de un proyecto experimental más amplio que se está llevando a cabo durante el curso 2004/05: la implantación del crédito ECTS en todas las asignaturas de primer curso de las especialidades de educación musical y lengua extranjera. De forma simultánea con esta experiencia se está realizando un proyecto de formación docente cuyo objetivo principal es la realización de actividades formativas en torno al EEES dirigidas principalmente al profesorado implicado en dicha experiencia.

Los retos empiezan a ser una realidad. Y la realidad será justa al cumplirse la permanente reivindicación del valor que se merecen los maestros españoles: ser titulados de grado.

REFERENCIAS

ANECA (2005). *Título de Grado de Maestro: Libro Blanco*. Madrid. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en: http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html

Maldonado, A. (2005). Los Títulos de Grado de Magisterio: El proceso de su diseño. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 6(3). Disponible en: http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp

Maldonado, A. (coord.) (2004). *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación superior. Informe Final*. Madrid. Agencia Nacional de la Evaluación y la Calidad y Acreditación. Disponible en: http://www.ub.es/ffpro/aneca_maestros.htm

MEC (1999). *Informe Final de Evaluación de la E.U. de Formación de Profesorado 'Santa María'*. Documento inédito. Madrid Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (2000). *Informe Global (1996-2000) del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid. Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=257>

MEC (2004). *Estudio sobre la oferta, demanda y matrícula de nuevo ingreso en las universidades públicas para el curso 2003-2004*. Madrid. Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=251>

MEC (2004). *Informe del profesorado funcionario de las Universidades Públicas Españolas y la actividad investigadora*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: http://wwwn.mec.es/educa/ccuniv/html/informes_y_estudios/documentos/Informe_profesorado.pdf

Rodríguez Marcos, A. (dir.) (2002). *Cómo innovar en el prácticum de magisterio: Aplicación del portafolio a la enseñanza universitaria*. Madrid. Septem Ediciones.

Rodríguez Marcos, A., Alda, E., Aranda, R., Carenas, B., De la Herrán, A., Domínguez, C., González, P., Gutiérrez, I., Hernández, J.L., Mampaso, A., Navarro, A., Olmos, J.A. y Sanz, E. (1998). El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del *practicum* de Magisterio. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 16.

Romero, S. (1998). Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros en los últimos 25 años. En: A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (Pags. 121-141). Madrid. Narcea.

UAM (1998). *Auto-informe de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado 'Santa María'*. I Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. UAM. Documento inédito.

UAM (2003). *Estatutos de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid. UAM. Disponible en <http://www.uam.es/estatutos/texto.html>

UAM (2004). *Memoria de Prácticas Docentes, Curso 2003/04*. Madrid: Facultad de Formación de Profesorado y Educación. UAM. Disponible en <http://www.uam.es/centros/stamaria/practicas.html>

Wherle, A. (1986). *Escuela Santa María 1961-1986*. Madrid. E.U. Santa María (UAM).

Zabalza, M.A. (1998). El *practicum* en la formación de los maestros. En: Rodríguez-Marcos, A., Sanz, E., Sotomayor, M.V. (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.

Referencias legislativas

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE) (BOE de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).

Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario. (BOE de 19 de junio de 1985).

Real Decreto 1200/1986, de 13 de junio de 13 de junio, por el que se modifica y completa el real decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (BOE 26 de junio de 1986).

Real Decreto 1086/1989 de 28 de agosto, sobre las retribuciones del profesorado universitario (BOE de 24 de octubre de 1989).

Real Decreto 554/1991, de 12 de abril, por el que se modifica y completa el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario, modificado y completado por el Real Decreto 1200/1986, de 13 de junio. (BOE de 10 de abril de 1991).

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre de 1991).

Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE de 9 de noviembre de 1995).

Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional modificado parcialmente por los Reales Decretos 126 7/1994, de 10 de junio, 234 7/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril (BOE de 1 de mayo de 1998).

Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios. (BOE de 27 de octubre de 1999).

Real Decreto 70/2000, de 21 de enero, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario, modificado por los Reales Decretos 1200/1986, de 13 de junio, y 554/1991, de 12 de abril. (BOE de 22 de enero de 2000).

Real Decreto 990/2000, de 2 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE de 3 de junio de 2000).

Real Decreto 1025/2002, de 4 de octubre, por el que se modifica el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, modificado y completado por el Real Decreto 990/2000, de 2 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE de 22 de octubre de 2002).

Real Decreto 1052/2002 de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario. (BOE de 12 de octubre de 2002).

Real Decreto 49/2004 de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE de 22 de enero de 2004).

Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de especialización didáctica (BOE de 4 de febrero de 2004).
Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado (BOE de 25 de enero de 2005).

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado (BOE de 25 de enero de 2005).
Decreto 214/2003, de 16 de octubre por el que se aprueban los estatutos de la Universidad Autónoma de Madrid (BOCM de 29 de octubre de 2003)

Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se ordena la publicación del plan de estudios de la diplomatura Maestro-Lengua Extranjera (Centro Escuelas Universitarias Santa María de Madrid y Nuestra Señora Fuencisla de Segovia), (BOE de 4 de febrero de 1993).

Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se ordena la publicación del plan de estudios de la diplomatura Maestro-Educación Primaria (Centro Escuelas Universitarias Santa María de Madrid y Nuestra Señora Fuencisla de Segovia), (BOE de 4 de febrero de 1993).

Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se ordena la publicación del plan de estudios de la diplomatura Maestro-Educación Física (Centro Escuelas Universitarias Santa María de Madrid y Nuestra Señora Fuencisla de Segovia), (BOE de 4 de febrero de 1993).

Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se ordena la publicación del plan de estudios de la diplomatura Maestro-Educación Musical (Centro Escuelas Universitarias Santa María de Madrid y Nuestra Señora Fuencisla de Segovia), (BOE de 4 de febrero de 1993).

Resolución de 10 de diciembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se ordena la publicación del plan de estudios

de la diplomatura Maestro-Educación Infantil (Centro Escuelas Universitarias Santa María de Madrid y Nuestra Señora Fuencisla de Segovia), (BOE de 4 de febrero de 1993).

Resolución de 6 de noviembre de 1996, de la Dirección General de Enseñanza superior-Presidencia de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se establecen los criterios específicos en cada uno de los campos de evaluación (BOE de 20 noviembre de 1996).

Resolución de 6 de junio de 2000, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se acuerda la publicación de la adaptación del plan de estudios de maestro, especialidad de educación primaria, homologado por la Comisión Académica del Consejo de Universidades de fecha 21 de julio de 1992. (BOE de 26 de junio de 2000).

Resolución de 14 de junio de 2001, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se acuerda la publicación del plan de estudios de maestro, especialidad audición y lenguaje (BOE de 18 de julio de 2001).

Resolución de 14 de junio de 2001, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se acuerda la publicación del plan de estudios de maestro, especialidad educación especial (BOE de 18 de julio de 2001).

Resolución de 30 de noviembre de 2004, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se fija el procedimiento y plazo de presentación de solicitudes de evaluación de la actividad investigadora a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (BOE de 4 de diciembre de 2004).

Referencias adicionales

Albuerne, F., García, G., Rodríguez, M. (1986). *Las escuelas universitarias de magisterio: análisis y alternativa*. Oviedo. ICE Universidad de Oviedo.

Anguita R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 30.

Borrás J. M. (1988). La historia en la formación del maestro: Reflexiones a partir de una experiencia docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 1.

Cifuentes, M. A. (1997). Una reflexión sobre las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 30.

Comunidad de Madrid (2004). *Guía de Estudios Superiores en Madrid. Titulaciones Universitarias: Área de Ciencias Sociales y Jurídicas 2004-2005*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.madrid.org/universidades/universidades.htm?publicaciones.htm>

De Miguel Díaz, M., Apodaca, P., Arias, J. M., Echeverría, M. J. y García, E. (2004). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía Metodológica. Protocolo para la elaboración del autoinforme y plan de mejora*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=256>.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Imbernón F. (1997). La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 29.

Monge, J. J. y Portillo, R. (coords.) (1997). *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: Retos ante el siglo XXI*. Santander. Universidad de Cantabria.

Mora, J. L. (1998). Maestros y Universidad: Veinticinco años de historia. En: A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M. V. Sotomayor (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.

Moral Santaella, C. (2001). La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

Moreno Mínguez, A. (2000). *La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna*. Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/00v3n1.asp>

Porlán, R. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado: Informe de una investigación*. Madrid. Editorial Díada.

Rodríguez Marcos, A. (coord). (1995) *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid. Narcea.

Rodríguez Marcos, A., Sanz, E., Sotomayor, M. V. (coords.) (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.

Rodríguez, F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Disponible en <http://www.aufop.org/publica/reifp/00v3n1.asp>

VVAA (1997) Planes de estudio en la formación de Maestros, *Tendencias pedagógicas: Revista del departamento de didáctica y teoría de la educación de la UAM*, 3.

Villanueva, M. (1999) *Europa/Escuela: Formación europea para maestros de escuela infantil y primaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Zabalza, M. (1998). Los Planes de Estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tema monográfico: Nuevos planes de estudio en ciencias de la educación*, Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num1/zabalza.htm>

ANEXO

Tabla A1
MATERIAS TRONCALES DE CADA UNA DE LAS TITULACIONES DE
MAGISTERIO POR ESPECIALIDAD

1. Educación Infantil:	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del medio natural, social y cultural · Desarrollo de la expresión musical y su didáctica · Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica · Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica · Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica · Desarrollo psicomotor · Literatura infantil
2. Educación primaria:	<ul style="list-style-type: none"> · Ciencias de la naturaleza y su didáctica · Ciencias sociales y su didáctica · Educación artística y su didáctica · Educación física y su didáctica · Idioma extranjero y su didáctica · Lengua y literatura y su didáctica · Matemáticas y su didáctica
3. Lengua Extranjera:	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del medio natural, social y cultural · Educación artística y su didáctica · Educación física y su didáctica · Matemáticas y su didáctica · Lengua y literatura y su didáctica · Idioma extranjero y su didáctica · Fonética · Lingüística · Morfosintaxis · Semántica (del idioma extranjero correspondiente)
4. Educación Física:	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del medio natural, social y cultural · Educación física y su didáctica · Matemáticas y su didáctica · Lengua y literatura y su didáctica · Idioma extranjero y su didáctica · Aprendizaje y desarrollo motor · Bases biológicas y fisiológicas del movimiento · Educación física y su didáctica · Teoría y práctica del acondicionamiento físico

<p>5. Educación Musical:</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento del medio natural, social y cultural · Didáctica de la expresión musical · Educación física y su didáctica · Matemáticas y su didáctica · Lengua y literatura y su didáctica · Idioma extranjero y su didáctica · Agrupaciones musicales · Formación rítmica y danza · Formación vocal y auditiva · Historia de la música y del folklore · Lenguaje musical
<p>6. Educación Especial:</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial · Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva · Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental · Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica · Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual · Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales · Expresión plástica y musical · Trastornos de conducta y de personalidad · Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita
<p>7. Audición y Lenguaje:</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Anatomía, fisiología y neurología del lenguaje · Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje · Desarrollo de habilidades lingüísticas · Lingüística · Psicopatología de la audición y del lenguaje · Sistemas alternativos de comunicación · Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje · Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita

Tabla A2
ASIGNATURAS DE OFERTA ESPECÍFICA Y DE LIBRE
CONFIGURACIÓN OFERTADAS EN LA FACULTAD DE FORMACIÓN DE
PROFESORADO Y EDUCACIÓN, UAM

Asignaturas de Oferta Específica	Asignaturas de Libre Configuración
<ul style="list-style-type: none"> - Actividad física de mantenimiento - Actividades para el estudio del entorno natural de la Comunidad de Madrid - Bases para la interculturalidad: España en América - Creación de títeres y marionetas - Didáctica general - Diseños curriculares de la E.R.E. - Dramatización en la lengua inglesa - Educación ambiental - Educación en valores - Enseñanza de la lengua inglesa en ed. Infantil - Fibras y tintes naturales - Fonética inglesa II - Geografía de la percepción infantil - Hecho religioso. Hecho cristiano - Historia de la civilización española - Historia de la educación en el mundo clásico: gimnasia, música y gramática - Historia de la vida cotidiana: infancia, familia, y escuela - Historia del pensamiento social - Introducción a la Biblia. Cristología - Investigación educativa en la escuela - Juegos motores infantiles - Lengua francesa I - Lengua francesa II - Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica - Organización del centro escolar - Pedagogía y didáctica de la E.R.E. - Personalidad y diferencias individuales - Procesos psicológicos en el aprendizaje y en la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría e instituciones contemporáneas de educación - Educación escolar y calidad de vida de las personas con discapacidad - Algunas tareas clave en la práctica del profesor - Análisis de situaciones didácticas - Animación a la lectura - Anomalías infantiles debidas a la herencia - Anomalías infantiles debidas a la herencia - Bases biológicas del conocimiento - Cálculo mental y su didáctica - Complementos de matemáticas - Desarrollo del bloque “números y operaciones” dentro del currículo de ed. Primaria - Dibujo y técnicas plásticas en ciencias medioambientales - Didáctica aplicada a la estimulación temprana de niños 0-6 con o sin n.e.e. - Didáctica y método aplicada a alumnos ciegos y a deficientes visuales - Educación y democracia - El medio natural como recurso educativo: excursiones geográficas y actividades deportivas - Física del universo - Fonética de la lengua francesa y sus distintas representaciones ortográficas - Geografía del mundo: los paisajes naturales - Iniciación a la química de los cosméticos - Introducción al análisis de datos en educación

Asignaturas de Oferta específica	Asignaturas de Libre Configuración
<ul style="list-style-type: none"> - Psicología de la educación - Psicología social - Seminario en gestión de actividades físicas - Seminario sobre enseñanza de la educación física - Taller de ciencias - Taller de creación de objetos lúdicos - Taller de modelado y volumen - Taller de recursos plásticos - Taller de transformaciones químicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción al comentario de textos poéticos - Juegos matemáticos en primaria - La acción educativa en la educación infantil y primaria. La luz: fenómenos y experiencias en óptica - Lógica matemática - Los paisajes de las islas británicas - Metodología para el aprendizaje de la lengua de signos - Narrativa española actual - Nutrición para educadores - Orientación e inserción laboral para docentes - Origen y evolución de la tierra - Paisajes españoles - Principios teórico-prácticos de la fonación - Procesos creativos en las artes visuales - Psicoanálisis y educación - Psicología de la primera infancia para médicos - Relatos filosóficos y educación para la paz - Resolución de problemas de Geometría elemental - Sistemas de representación de elementos arqueológicos - Sistemas y técnicas de representación en Geología - Sociología de la juventud - Taller de dramatización e imágenes oníricas - Taller de interpretación de los paisajes de la C. de Madrid - Taller de vídeo - Técnicas de pintura - Textos dramáticos contemporáneos

STOAS Universidad Profesional y la innovación en la formación inicial de docentes

HOLANDA

**Una propuesta flexible para el desarrollo de
competencias en un contexto real**

Sonia María Gómez Puente

Sonia María Gómez Puente, española, especialista en innovación en la Educación superior, en capacitación de docentes en el manejo de un currículum basado en competencias y en Formación Vocacional. En la actualidad trabaja de forma independiente como asesora y capacitadora para varias organizaciones internacionales en Holanda.

1. LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN HOLANDA Y SU CONTEXTO NACIONAL

1.1. Visión general

Holanda se encuentra en la actualidad en una etapa de consolidación en la adaptación a las demandas de una sociedad del conocimiento (*Knowledge Society*), flexible, multicultural y caracterizada por el incremento de la diversidad.

Las nuevas políticas educativas del ministerio reconocen que la sociedad del conocimiento requiere una educación moderna. En el documento¹ *La educación en su lugar: Poder y Creatividad para la Sociedad del Conocimiento (2000)* se subraya la necesidad de adquirir un papel cada vez más proactivo por parte del gobierno a la hora de fomentar iniciativas en esta dirección. La visión de la educación *aprender sin obstáculos*² de cara al 2010³ encabeza la atención e incluye temas cruciales como la mejora de la calidad de la enseñanza, la promoción de la igualdad de oportunidades e intentar hacer de la educación un vehículo más atractivo y que dé respuestas a las demandas del futuro.

Las reformas educativas en los últimos diez años reflejan el inicio de una transformación de la educación orientada a conseguir estos desafíos. La educación, de esta forma, se convierte en el resultado de la creación de una sociedad cada vez más inclusiva contribuyendo, en consecuencia, a fortalecer la sociedad del conocimiento.

¹ Education in Place: Power and Creativity for the Knowledge Society (2000)

² Ministerio de Educación (2001). *Learning without Constraint*.

³ El desarrollo de alta calidad en la formación y educación profesional forma parte crucial de esta estrategia, con vigoroso acento en la inclusión social, la cohesión, la movilidad, el empleo, y la competitividad. El informe sobre *Los objetivos concretos del futuro de la educación y los sistemas de formación* endorsado en Estocolmo en el Consejo Europeo de marzo del 2001 identificaba nuevas áreas para acciones conjuntas a nivel europeo con el fin de cumplir los objetivos acordados en el consejo Europeo de Lisboa. Estas áreas están basadas en tres objetivos estratégicos: a. mejora de la calidad y efectividad de la educación y de los sistemas de formación de la Unión Europea; b. facilitación del acceso a la educación y a los sistemas de formación a todos; y c. la apertura de la educación y a los sistemas de formación a una dimensión mundial. En Barcelona, en marzo del 2002 el Consejo Europeo endorsaba el programa de trabajo y abogaba para que la educación y formación en Europa fuera la referencia mundial de calidad de cara al 2010. http://www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf

Para poner en marcha estos cambios la formación inicial del profesorado se ha convertido en la pieza clave de este mecanismo impulsor de innovaciones. Un proceso que cuenta con criterios para garantizar una adecuada práctica de la educación:⁴ *calidad, flexibilidad, accesibilidad y efectividad.*

La formación inicial de los docentes adquiere, por tanto, un carácter más coherente con la realidad de los tiempos e intenta subsanar el vacío de diferencias entre las necesidades del mercado y las capacidades del profesorado. La *flexibilidad* se refleja en la necesidad de ofrecer caminos alternativos de formación del profesorado que pasan de un sistema tradicional basado en cualificaciones a un sistema enfocado al desarrollo continuo de las competencias y de la renovación constante de éstas de forma sostenible. Existe además, un mayor foco de atención a la formación en el (lugar de) trabajo (training-on-the-job) con un énfasis claro en la formación dual y en el contexto real.

El concepto de flexibilidad dentro del sistema de formación del profesorado incluye no sólo garantizar el *acceso* a todos aquellos que se inician de una u otra manera en la profesión, sino también adaptar el sistema de forma *efectiva* para dar respuesta a las demandas de la sociedad en constante transformación.⁵

Dentro de este nuevo sistema, los centros de enseñanza juegan un papel crucial a la hora de proveer formación con *calidad*. A éstos, se les considera activos co-formadores de nuevos profesores, en cooperación con los centros mismos de formación de profesores.

Los centros de educación toman las riendas de su destino a la hora de producir formas modernas de educación. El lema *la calidad para todos* significa que las diferencias individuales deben tenerse presentes concediendo más apoyo a las ocasiones de crear educación *a medida*. Los centros educativos reciben mayores oportunidades para poder controlar su propio destino.⁶

⁴ Ministerio de Educación (2001). *Op. Cit.*

⁵ Documento presentado ante la OECD (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Holanda. Pág. 9

⁶ Ministerio de Educación (2000). *Education in Place*.

¿Pero cómo se traducen estos objetivos en programas tangibles de formación inicial de docentes?, ¿qué cambios y transformaciones se han dado en el currículum?, y lo más importante, ¿se presenta el modelo holandés como un ejemplo válido? A éstos y otros aspectos trataremos de dar respuesta a lo largo de este documento de reflexión y por medio de una visión detallada de un análisis de formación inicial de profesores de educación secundaria profesional (CINE 2).

1.2. El sistema de educación en Holanda y el sistema de formación inicial de docentes⁷

*El sistema de educación en Holanda se divide en educación primaria (PO), educación secundaria (VO); formación profesional y educación de adultos (BVE), y por último, la educación superior (HO). Este último nivel se divide a su vez en educación universitaria (HO) y educación superior universitaria Profesional (HBO).*⁸

La educación básica o primaria agrupa a los alumnos comprendidos entre los 4 y 12 años, aunque la edad obligatoria de escolarización es a partir de los 5 años.⁹

La educación secundaria es obligatoria para estudiantes en edades comprendidas entre los 12 y 16 años.¹⁰ La educación secundaria se divide en formación profesional, (VMBO); formación general superior (HAVO); y preparación para la educación universitaria o científica (VWO).

- *Preparación profesional de grado medio (VMBO).* Constituye el nivel más inicial de la formación profesional. El programa de estudios tiene una duración de dos años (*onderbouw*) y se trata

⁷ Informe presentado en el congreso de la OECD, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, enero, 2003.

⁸ Ver Anexo I, sistema de educación holandés.

⁹ Acto de educación primaria (Wet op het Primair Onderwijs, agosto, 1998).

¹⁰ Dentro de la responsabilidad de los profesores y del centro educativo está el orientar tanto al alumno como a los padres sobre las posibilidades del siguiente paso al término de la educación primaria e inicio en la educación secundaria. Al final de la educación primaria y tras los resultados de los exámenes y trayectoria de aprendizaje del alumno, los profesores informan a los padres y estudiante de las posibilidades que puede seguir tras la formación básica. Es en este momento cuando el estudiante tiene que determinar su itinerario. El sistema de educación holandés se caracteriza por su complejidad al igual que su grado de divisiones en niveles e itinerarios. La educación secundaria está dividida en diferentes itinerarios. Los alumnos a los que se les "aconseja" seguir un determinado itinerario siempre pueden acceder a otros a través de cursos puente.

de un programa general. En los otros dos cursos posteriores (*bovenbouw*), los estudiantes eligen una especialidad.

- *Formación general superior (HAVO)*. Este nivel junto a los estudiantes de VWO siguen un programa general de formación básica de tres años. Tras este período inicial, los estudiantes eligen el itinerario hacia HAVO con una duración de dos años. Este itinerario lleva directamente hacia el siguiente nivel de estudios terciario y profesional (HBO).
- *Preparación para la educación universitaria o científica (VWO)*. Este itinerario es el más alto de la educación secundaria y tiene una duración de tres años. Tras estos tres primeros años de formación general cursados junto a los estudiantes de HAVO, se puede elegir entre el itinerario que conduce directamente a los estudios universitarios (HO) o hacia la educación universitaria superior profesional (HBO). Una vez se ha elegido el itinerario VWO, esta ruta pre universitaria prepara al alumno durante otros tres años.

La educación profesional y de adultos (BVE) se estudia en centros de formación regionales (ROC) y puede ser cursada una vez que se posee el título de VMBO o se es mayor de 21 años. Su duración depende del nivel y rama de especialización que se siga y tiene por tanto una duración de entre uno y cuatro años.

La formación inicial de docentes se lleva a cabo en universidades o bien universidades superiores profesionales (HBO). En la mayoría de los casos, estos centros de formación de docentes son departamentos que pertenecen a universidades u otras instituciones educativas superiores profesionales.

La formación de docentes en un centro de educación universitaria superior profesional (HBO) está enfocado fundamentalmente a la práctica de la docencia. Bajo el criterio de accesibilidad y con el fin de responder a los diversos sectores y demandas del individuo los programas de formación incluyen planes de estudio a tiempo completo y tiempo parcial al igual que cursos duales. Los títulos y cualificaciones que se otorgan una vez finalizados estos estudios de formación son:

- Profesor de educación primaria (cualificados para enseñar todas las asignaturas en los programas de la educación básica, en educación especial, al igual que en educación de adultos).
- Profesor de educación secundaria de segundo grado (que ofrece la posibilidad de dar clases en los niveles iniciales de la educación secundaria, (*onderbouw*), en todos los niveles de VMBO y del sector de formación profesional y de educación de adultos (BVE).
- El título de profesor de educación secundaria de primer grado se obtiene sólo en universidades (HO) y ofrece la posibilidad de ser profesor en todos los niveles y sobre todo en los más altos de la educación secundaria (segunda fase, *Tweede fase*).

Tabla N° 1
PANORAMA DE TITULACIONES EN HOLANDA

Titulación	Formación cursada	Certificado para dar clase en:
Profesor de educación primaria	Educación primaria	Centros de educación primaria
Profesor de segundo grado	Titulación superior (HBO) de segundo grado	- Centros de VMBO - Los tres primeros años de HAVO y VWO - BVE-sector
Profesor de primer grado	Título universitario de primer grado	- Centros de VMBO - Todos los niveles de HAVO y VWO - Todos los niveles de BVE-sector

Fuente: <http://www.ivlos.uu.nl/onderwijs>

Para poder ejercer como profesor en la educación universitaria superior profesional (HBO) no existen prescripciones reguladas por el gobierno. Para poder ser contratado a nivel terciario tan sólo existen requerimientos generales, como son la posesión de un diploma o título de educación universitaria superior y un certificado o prueba de una *suficiente* preparación didáctica. Este certificado se

puede conseguir a través del seguimiento de un/unos curso/s de formación didáctica que se ofrecen, normalmente, en centros de educación superior o universidades. Quien determina si el candidato tiene las cualificaciones y preparación didáctica adecuada para poder dar clase o por el contrario se hace imprescindible que el futuro profesor en ese centro siga un curso de formación didáctica, es una cuestión que recae únicamente en el propio centro educativo o universidad.

La formación de profesores universitarios de primer grado está orientada hacia personas que siguen en la actualidad o ya han terminado sus estudios en la universidad en una materia determinada, ya sea dentro de la categoría alfa, beta o gamma (por ejemplo Matemáticas, Historia, etc).¹¹ La titulación de profesor de educación secundaria de primer grado cualifica al candidato para ejercer como profesor en todos los niveles de la educación secundaria, y sobre todo en los últimos niveles de la educación secundaria pre-universitaria y superior (segunda fase: HAVO y VWO). Estos estudios de formación inicial duran aproximadamente un año a tiempo completo. Durante este curso se presta mucha atención a las competencias didácticas y a la práctica de la profesión.

La visión de estos programas de formación se basa fundamentalmente en la combinación e integración de la teoría en la práctica. Existen variantes de acuerdo a las necesidades de cada estudiante y perfil profesional.¹² Los objetivos de las variantes son poder desarrollar las siguientes capacidades en los futuros profesores de educación secundaria de primer grado: a) capacidades de inicio: al final del programa de formación el futuro profesor cuenta con las competencias de un profesor quien aparte de dar clase, también asiste técnicamente a los alumnos, desarrolla y evalúa planes de estudio, y es capaz de llevar a cabo tareas en la organización del centro,

¹¹ Se denomina comúnmente *programas de formación alfa* a aquellas asignaturas como Lenguas Modernas y Música; *asignaturas beta* a las Ciencias Naturales, Químicas, Matemáticas, y Biología; y *asignaturas gamma* a la Geografía, Economía, Historia, Filosofía, Religión, Arte y Ciencias Sociales.

¹² La siguiente descripción corresponde al programa de estudios del centro de formación IVLOS, un instituto de formación inicial de profesores adjunto a la Universidad de Utrecht. www.ivlos.uu.nl. La alusión a este centro sirve meramente para ilustrar mejor las opciones educativas en los itinerarios de formación de docentes.

b) realizar cambios innovadores de acuerdo a las demandas de la educación; y c) es capaz de llevar a cabo investigaciones sobre temas relacionados con la educación y consecuentemente integrar las conclusiones en el currículum y programas de estudio.

La variante de *formación en prácticas o profesores en formación (docenten-in-opleiding)* dura un año completo aunque el curso se lleva a cabo en dos fases. La primera fase, tras un breve período de introducción en el centro donde se cursa el estudio de formación, se realiza junto a otros colegas en un centro de educación secundaria durante cuatro meses. El estudiante se inicia en la profesión a través de observaciones y en seguida “salta él mismo a la palestra” para ejercer de profesor.

Durante esta fase el estudiante acude a menudo a la universidad donde cursa su programa teórico de formación para intercambiar ideas, experiencias e impresiones. Durante estas sesiones de intercambio y reflexión se da atención a la preparación, a la implementación y evaluación de lecciones y se desarrollan competencias que más tarde se ponen en práctica en el centro donde se realizan las prácticas. Además, se organizan también jornadas sobre temas específicos como la reflexión sobre la experiencia, problemas en la práctica, etc. En el centro donde se ejecutan las prácticas, el estudiante y futuro profesor reciben apoyo técnico de un profesor experto en docencia. La segunda fase consiste en llevar a cabo prácticas individuales en otro centro de educación secundaria. Durante cinco meses el estudiante y futuro profesor da 10 clases por semana. Es en esta fase donde profesores de la universidad realizan el curso de formación teórica, ofrecen asistencia técnica y tutorías, al mismo tiempo que el profesor experto en docencia asiste al estudiante en el centro donde se llevan a cabo las prácticas.

La variante de *trabajo real* está enfocada a aquellos profesores que desean combinar la formación de docente de educación secundaria de primer grado con su trabajo como profesor en un centro de secundaria. Éstos pueden empezar a dar clase en los niveles más altos de la segunda fase de secundaria (HAVO y VWO) alrededor de 6 a 12 horas. Esta variante sólo es posible si el profesor no trabaja a tiempo completo. El curso de formación se realiza, por tanto, a tiempo

parcial y dura más de un año. El profesor en esta variante también cuenta con asistencia técnica en el centro de educación secundaria donde trabaja.

1.3. Requisitos de ingreso y el principio de *accesibilidad para todos*

La admisión a los cursos de formación de profesores de educación primaria o a la educación secundaria de segundo grado requiere que el candidato posea un certificado de educación secundaria superior pre universitaria o de educación superior secundaria o del más alto nivel de educación de formación profesional. Es decir, para poder acceder a estos estudios se requiere la posesión de un título de HAVO, VWO o de MBO-4. Los estudios de formación de profesores de Educación primaria tienen una duración de cuatro años.

Para aquellas personas mayores de 21 años que no poseen las cualificaciones necesarias pueden acceder a los estudios de formación de profesores a través de un examen de entrada. Los candidatos que deseen acceder al título de profesor de educación secundaria de primer grado ya sea en los cursos de las universidades o centros de educación universitarios profesionales superiores deben contar con un título de segundo grado en una materia o asignatura concreta (por ejemplo Física, Ciencias o Geografía). Los cursos de formación de profesores universitarios están abiertos a todos aquellos que han obtenido un título de primer grado, teniendo en cuenta que sus cursos de postgraduado incluyen dos meses de introducción a la docencia y enseñanza.

Para poder acceder al programa de estudios de educación especial se requiere obtener primero el título de Profesor de Educación primaria. Para poder ejercer como profesor de educación especial en la educación secundaria se debe poseer el título de Profesor de Primer o Segundo Grado. Sin embargo, los centros donde se imparte educación especial en general exigen, que además de los ya mencionados títulos se esté en posesión de una formación como profesor en educación especial. Pero esta última determinación queda en manos del centro educativo que es la entidad que determina si este título es necesario o no.

En cuanto a la acreditación de personal docente extranjero, las normativas contemplan que se puede acceder a la formación de profesores universitarios si el candidato presenta un diploma equivalente a los diplomas o requerimientos exigidos por el centro educativo y a su vez regulados por la legislación.

Además, existe la posibilidad de que en base a la formación anterior o experiencia profesional del candidato se puedan conceder ciertas exenciones o convalidaciones a apartados concretos del programa educativo. En la mayoría de los casos, es el centro quien toma la responsabilidad de juzgar la convalidación de materias durante una entrevista de admisión.

1.4. Los programas de innovación en la formación inicial de docentes

La visión estratégica de convertir a la Unión Europea en el espacio económico y del conocimiento más dinámico del mundo¹³ de cara al 2010 es la que decididamente está dando un impulso a la era de cambios en Holanda en la educación.

Para la formación de docentes esta dimensión europea conlleva nuevos retos para el desarrollo de recursos humanos. Estos cambios no dejan de estar marcados por el paso de constantes procesos de reforma no tanto por la necesidad de adecuarse al marco europeo y al nuevo tipo de sociedad que de ella se dibuja, sino también, por la intención de dar respuesta a problemas en el sector educativo¹⁴ que, sin duda alguna, afectan directamente a la formación inicial de profesores.

La formación de docentes va en línea con la elaboración de la demanda como se describe en *Itinerarios para el Mañana*.¹⁵

¹³ La Declaración de Bologna en junio de 1999 marcó un claro paso hacia la etapa de armonización de estudios y créditos en la educación superior. El Consejo Europeo en marzo del 2000 ya dejó patente con su Declaración de Lisboa que la educación juega un decisivo papel en el equilibrio entre las políticas económicas y sociales como un instrumento de fortalecimiento europeo del poder mundial competitivo y como una garantía de cohesión de nuestras sociedades y el completo desarrollo de sus ciudadanos.

¹⁴ Durante la pasada década, el exceso de profesorado en la educación primaria y secundaria ha sido reemplazado por un déficit en el número de profesores causado por: a. aumento del número de profesores jubilados; b. escaso número de personal cualificado; y, c. bajo nivel de retención de los profesores en la profesión. Informe presentado en el congreso de la OCDE (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Country Background Report for The Netherlands. OECD.

¹⁵ Maatwerk voor morgen, het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt, Ministerio de Educación, 1999.

Las transformaciones en los planes de estudio y formación inicial de profesores se contemplan en este documento donde las distintas formaciones de profesores están enfocadas: a la creación de itinerarios de formación más flexibles para poder dar respuesta a la diversidad de la demanda, y b. la dualización de la formación para poder dar mayor estructura al aprendizaje dentro de la práctica, y de la práctica en sí misma poderla mejorar. Además de facilitar el acceso a la formación para todos, resulta importante incluir las nuevas tecnologías (tecnología, información y comunicación, TIC) como factor esencial dentro de la innovación.

Los profesores en gran medida son formados en un programa que combina el aprendizaje con la práctica en el lugar de trabajo. Desde el ministerio de educación se ve la formación en el centro educativo como un desarrollo necesario e importante. Para el futuro profesor es esencial que en su formación se encuentren el trabajo y el estudio como parte de una enseñanza fructífera.

Como ya queda descrito en *Itinerarios del Mañana* el trayecto de entrada en el oficio de profesor toma un carácter más estructural a partir del año 2000. Con esta resolución se pone cada vez más énfasis en la preparación del futuro docente dentro del entorno de la escuela. La experiencia que el centro educativo como organización o centro laboral realiza, puede influir, y de hecho influye, en la calidad de la colaboración entre los centros de formación de docentes y los centros de educación donde se llevan a cabo las prácticas. El centro educativo puede desarrollarse así mismo como un socio perfecto en la formación de docentes.

La cooperación entre centros de enseñanza y otras organizaciones se dirige a la innovación como un componente esencial de las actuales políticas educativas. Existen centros superiores de formación de profesores que trabajan de forma intensiva junto a centros de educación primaria tanto en el terreno del desarrollo de la formación de programas como en la implementación y ejecución de éstos en los centros. La educación en este sentido está orientada a mejorar la práctica de las tareas del profesor en las aulas de cara al futuro. En este sentido se pretende hacer hincapié en la ejecución de trayectos duales e incorporarlos a los estudios de formación de profesores (*opleiden in de school*).

Estos trayectos duales se basan en trabajar aprendiendo, y aprender practicando. En resumen, las políticas de personal se transforman en gran medida en políticas de formación dentro de los centros. El centro educativo, por tanto, se convierte en una organización educativa (*learning organization*).

El concepto de la formación en el centro educativo toma prioridad absoluta en la formación de docentes y ofrece a todas las partes involucradas nuevas oportunidades. La categoría de *aprendiz de profesor*¹⁶ (*leraar-in-opleiding*) ha sido incorporada para facilitar la transición del paso de ser estudiante a ser profesor. A estos *aprendices de profesor* se les contrata en su último año de estudios a tiempo parcial con determinados términos de contrato de formación/empleo por un período limitado que no excede el año escolar. Este profesor trabaja ejerciendo el mismo tipo de funciones que un profesor con titulación. Además de sus funciones docentes habituales se incluye la asistencia a las reuniones de padres y discusiones sobre el progreso con los alumnos.

El beneficio en este sentido es mutuo. Los centros de enseñanza y los profesores que en él trabajan ven reducidos el número de tareas y horas ya que éstas son asignadas a otros profesores, además de introducir nuevos métodos de enseñanza que traen consigo los *nuevos profesores* o *aprendices de profesor*. Evaluaciones a este respecto muestran que a través de este método de empleo se reduce el fenómeno de “shock de prácticas” para los profesores que se inician en la profesión.

Algunos centros de enseñanza van más allá de las prácticas y conceden el permiso a docentes que todavía no tienen el certificado para ejercer su profesión. Para aquellos todavía estudiantes pero futuros profesores,¹⁷ existen posibilidades para ejercer la profesión sin estar titulado siempre y cuando el candidato, con titulación universitaria o certificado de educación superior, siga un curso “hecho a medida”

¹⁶ Vossensteyn H. et al. (2001). Attractiveness, profile and occupational content of the teaching profession. A contextual report on the position of teachers in lower secondary education in the Netherlands. Enschede. CHEPS. En: Informe presentado en el congreso de la OCDE (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for The Netherlands*. OECD.

¹⁷ Acto interino de julio 2000.

que lo conecte con las cualificaciones y competencias necesarias en el campo de la docencia en un período de dos años. Este permiso o acuerdo se concede cuando el candidato combina sus tareas en el centro a la vez que sigue un determinado estudio de formación. Estos estudios pueden cursarse tanto a tiempo completo como parcial. La variante de estudios a tiempo parcial resulta interesante si el futuro profesor a la vez que estudia también trabaja o desea trabajar.

De esta manera, se intentan cumplir dos objetivos: por un lado se da prioridad a la accesibilidad; por otro, se transforma la actividad docente en un atractivo empleo, y se intenta paliar el déficit de profesorado.¹⁸ La colaboración con los centros de enseñanza se ha intensificado de manera que la educación dual en la formación inicial está enfocada a la enseñanza a través de la práctica.

Por su parte, los asistentes de profesores pueden iniciar un programa de formación de profesores dentro de la educación profesional superior que en el futuro y tras la graduación les certifica y cualifica para ejercer la profesión.¹⁹

Además, el interés del ministerio de educación por garantizar la accesibilidad igualitaria a todos los estratos de la sociedad se centra también en la preparación de profesores que deseen volver a la profesión y por tanto, necesitan reforzar su formación. Dentro de estos esfuerzos de accesibilidad se incluyen cursos especiales para aquellos que abandonaron la profesión hace tiempo (sobre todo mujeres) y necesitan incorporarse al mercado laboral a través de la asistencia a un curso de formación sino inicial, al menos de reinicio en la profesión y en contacto con las innovaciones didácticas y nuevas competencias.

¹⁸ Se espera, que a través de este reconocimiento estimulante que se desprende de la cultura del aprendizaje a través de la práctica dentro del centro formador tenga un efecto positivo la adquisición de nuevos profesores. Los centros de formación toman por tanto una especial marca selecta de calidad.

¹⁹ La experiencia cuenta que, en general, y debido a las diferencias que hay entre los niveles de capacidades y conocimientos de los asistentes de profesores y los niveles de capacidades y conocimientos requeridos para acceder a los cursos de formación inicial de profesores tan sólo un número muy reducido de asistentes de profesor consiguen convertirse en profesores. Green Paper De school centraal, 2002, en Informe presentado en el congreso de la OCDE (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for The Netherlands*. OECD.

En lo que al principio de inclusión se refiere, no existen determinados objetivos de inclusión de personal de diferente origen étnico dentro del personal docente, pero sí es cierto que existen consideraciones para que se incluya personal extranjero y minorías étnicas en los centros de educación que reflejen la diversidad de una comunidad multicultural como es la sociedad holandesa.²⁰

La metodología se centra en nuevos métodos de aprendizaje y de aprender a aprender que impulsan el desarrollo auto personal y de uso de técnicas meta-cognitivas.

En la agenda del futuro, como queda formulada por los centros de formación de profesores en la educación superior profesional, la cooperación ocupa un lugar central. Los centros de formación se presentan como *compañeros en educación* (partners in education) y colaboran con centros de educación primaria en el área de formación de profesores que se inician en la profesión, a través de los programas conjuntos de formación en el lugar de trabajo (training-on-the-job) y desarrollo profesional a través de cursos de formación para aquellos que ya llevan trabajando un número de años y necesitan o desean renovar sus competencias.²¹ Esta estrategia está en línea con *sirviendo a las necesidades de los centros de educación* como está recomendado por el consejo de educación.

Con respecto a las iniciativas de innovación en los centros de Educación secundaria existe un programa denominado Colaboración Educativa (Educational Partnership, EPS). Este programa está orientado a la innovación en los programas de formación de profesores desde la perspectiva de las capacidades dentro de la primera y segunda fase de la educación secundaria. El objetivo es la

²⁰ En este sentido el SBO ha iniciado el proyecto *A todo color en nombre del Ministerio de Educación (Full color on behalf of the Ministry of Education)*. El objetivo principal es estimular a los centros de educación a desarrollar gestiones de personal intercultural. Este proyecto utiliza una amplia gama de instrumentos para conseguir sus objetivos como por ejemplo seminarios, publicaciones, talleres, uso de nuevas tecnologías, proyectos piloto, etc., además de contar con nuevos cursos especiales de tutorías para profesores de origen étnico. Otro de los proyectos del SBO es *Eutonos* dirigido a estimular la participación de las minorías étnicas dentro de los grupos ejecutivos de las escuelas. En este sentido se ha desarrollado un programa especial para minorías con la ambición de formar parte de la dirección en centros de educación. SBO Studiecentrum voor Bedrijf en Overheid. www.sbo.nl

²¹ HBO-raad (2002). *Partners in educatie*. En: Informe presentado en el congreso de la OCDE (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Country Background Report for The Netherlands. OECD.

modernización de la formación de profesores y la mejora de sus competencias. Las redes de contacto entre centros de formación de profesores y otras organizaciones también se incluyen dentro de esta estrategia de renovación. También existe apoyo a la renovación de las competencias a través del uso de las nuevas tecnologías y para esto ya se ha creado una página digital²² que los interesados pueden visitar y participar. En esta ventana virtual se puede encontrar:

- Formación orientada a la renovación de las competencias
- Formación dual y formación de centros de educación
- Desarrollo profesional (de los docentes)
- Desarrollo de políticas (de innovación)

Esta red digital de *contactos comunitarios* se desarrolla dentro de una *comunidad de práctica*, enfocada a la innovación de la formación del profesorado a través de la interacción también virtual entre instituciones y centros de educación. El objetivo es que la teoría y la práctica se integren.²³

1.5. El currículum y las responsabilidades del gobierno

A partir de ahora, los centros educativos no son sólo lugares donde llevar a cabo las prácticas y donde se ofrecen consejos o seguimiento. Estos centros ofrecen y dan forma en gran medida al currículum y sirven como intermediarios dentro de la organización y ejecución de tal currículum.²⁴ El gobierno es responsable del sistema de formación de docentes en su totalidad, la calidad de la formación de docentes, las acreditaciones y el acceso a la formación de éstos. Los cursos de formación de profesores son ofrecidos por centros de educación de carácter superior dirigidos por una directiva y consejo ejecutivo o

²² www.educatiefpartnerschap.nl

²³ Education Inspectorate, 2002, *Professioneel onderwijspersoneel, opleiden met de school*.

²⁴ A pesar de que el artículo 23 de la constitución que fue introducido en 1927 garantiza la libertad de educación que significa que existe libertad para abrir un centro de estudios basado en convicciones religiosas, principios o perspectivas y filosofías pedagógicas, este artículo también autoriza al gobierno a interferir a través de regulaciones centrales. SLO, 1999. Pág. 12.

asociación para la educación privada; y, por universidades que están financiadas por el gobierno central.

En este panorama de nuevas inquietudes los centros de educación y sus profesores y directivos juegan un papel destacado a la hora de ayudar a cumplir estos objetivos. La tendencia de la política del gobierno en este sentido ha sido la de delegar responsabilidades desde el nivel de la administración central al nivel de las organizaciones de educación. De este modo son los centros docentes quienes contratan a profesores, autoridades locales y grupos directivos de los centros de educación.

La organización de los cursos de formación de profesores está recogida en las regulaciones de examinación y tutorías del propio centro. En este sentido no existen regulaciones estatutarias en relación con el currículum. Tan sólo los principios, la estructura y los procedimientos que prescribe la ley. A pesar del grado de autonomía de los centros educativos, existen un par de requerimientos que se necesitan cumplir, primero, la formación a través de las prácticas que es obligatoria como parte del proceso de formación del docente; y segundo, que los cursos cumplan los criterios de competencias que se espera tengan a la hora de iniciar sus carreras profesionales.²⁵

Los institutos o centros de educación de profesores cuentan con una considerable autonomía a la hora de determinar sus políticas y desarrollo del currículum y programas de estudio. La gestión del centro educativo es responsable de las políticas de personal, incluyendo la selección y promoción del profesorado, del mismo modo que es también responsable de la supervisión de los estudiantes futuros profesores, recayendo su responsabilidad en la creación de las condiciones apropiadas para el desarrollo profesional del personal docente.²⁶

²⁵ (Ver anexo II: Esquema general de competencias).

²⁶ Esta redistribución de responsabilidades es acorde con la emancipación y profesionalización del sector y se encuentra contemplado en la proposición de Ley de la Profesión de la Educación (Decreto de la Profesión de la Educación, 2001).

2. LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE SEGUNDO GRADO EN STOAS, UNIVERSIDAD PROFESIONAL

2.1. Historia del centro

STOAS Universidad Profesional²⁷ es un centro de formación inicial de docentes. Como universidad²⁸ es la única Universidad Profesional Agraria en Holanda especializada en la formación inicial de profesores de educación secundaria de segundo grado, de formadores (trainers) y de especialistas extensionistas educados en la gestión del conocimiento.

Esta universidad cuenta con dos ubicaciones distintas, una al norte del país, en Dronten (provincia de Flevoland), y la otra en el centro, 's-Hertogenbosch (provincia de Noord-Brabant). La ubicación de estas dos universidades no ha sido elegida al azar. Tiene un trasfondo pedagógico en el aprendizaje de estos futuros docentes. Se basa en acercar lo más posible la realidad del contexto laboral al estudio. De este modo, la facultad ubicada en Dronten se encuentra dentro de un parque temático agrícola donde no sólo otras escuelas agrarias están localizadas sino además empresas agrícolas, laboratorios de investigación sobre cuestiones agrarias y de animales, etc. De esta manera los estudiantes se aprovechan de un centro pequeño *diseñado a su medida* mientras disfrutan de las posibilidades de utilizar las instalaciones de un gran campus, al mismo tiempo que se fomenta el intercambio de información y de práctica, la creación de una red de entidades especializadas en la materia, la posibilidad de atraer expertos como profesores invitados para poder acercar al estudiante a la realidad de la asignatura, etc.

Además, este centro posee instalaciones donde fácilmente se combinan la utilización de nuevas tecnologías y su aplicación en la agricultura, además de una escuela granja, establos, etc.

²⁷ www.stoashogeschool.nl

²⁸ Con los acuerdos surgidos de la Declaración de Bologna, la Reforma Universitaria en Holanda y su estructuración basada en el modelo anglosajón Bachelors-Masters (BA-MA), las escuelas superiores profesionales toman la categoría de universidad profesional.

La facultad localizada en 's-Hertogenbosch comparte las instalaciones con la universidad profesional HAS especializada en agricultura y medio ambiente. De esta relación se consigue que STOAS pueda utilizar y beneficiarse de los invernaderos, y los locales especializados para la práctica de asignaturas concretas.

STOAS Universidad Profesional fue fundada en 1984. Sus orígenes se remontan al 16 de marzo de 1981 cuando, y bajo un concepto más amplio, inicia sus andaduras como organización educativa, centro de investigaciones y consorcio consultor que lleva a cabo proyectos tanto para el sector privado como a nivel ministerial.

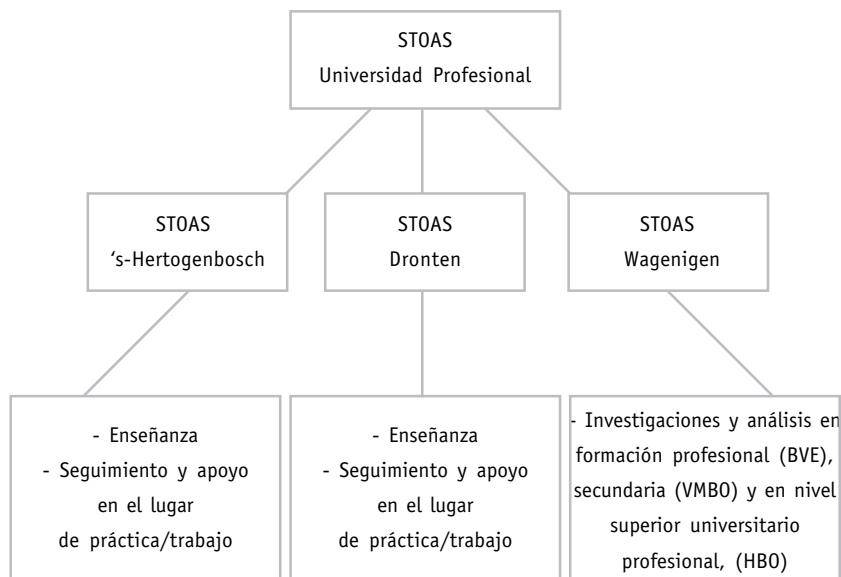
Desde entonces y hasta el momento, STOAS Universidad Profesional ha atravesado distintas fases de desarrollo. En los diez primeros años desde su fundación (1981-1991), este centro ha pasado por la ampliación tanto de sus actividades educativas como de asistencia técnica (en materia de educación) y de desarrollo de nuevas tecnologías para aplicaciones de educación.

En este período estas actividades se realizan de forma independiente pero paralela a las actividades educativas en las universidades de STOAS, 's-Hertogenbosch y STOAS Dronten. Esta universidad cuenta además con un departamento en la ciudad de Wagenigen donde se llevan a cabo fundamentalmente investigaciones sobre temas de metodología de la educación y su aplicación en centros de educación secundaria profesional (BMVO).

Desde hace varios años, STOAS Universidad Profesional se presenta como un centro²⁹ *dinámico y activo con ambiciones* por mantener y mejorar la calidad de la enseñanza. STOAS es una universidad totalmente regulada por el gobierno.

²⁹ Con esta definición describe Drs. Madelon de Beus (directora de STOAS Universidad Profesional en 's-Hertogenbosch) las características de esta universidad.

Gráfico N° 1 ORGANIGRAMA DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE STOAS



Fuente: Reproducción propia de la estructura organizativa de STOAS.

Desde 1999³⁰ STOAS Universidad profesional se encuentra en una fase de modernización y profesionalización en la que se están sucediendo drásticas transformaciones en las estructuras del centro. Este nuevo impulso por responder a las demandas de la sociedad e introducir ciertos toques de modernidad en la educación es lo que está sirviendo de motor de cambio a todos los niveles.

A nivel superior o macro, la dirección del centro está adquiriendo una imagen proactiva que impregna el nuevo carácter gestor. En este proceso renovador es la ejecutiva del centro quien decide adoptar la forma de organización de aprendizaje³¹ e introduce

³⁰ STOAS Universidad Profesional es una de los centros educativos que desde 1999 recibe una subvención del gobierno para iniciar proyectos y reformas innovadoras en materia de educación. Tras cinco años de intensos contactos y trabajo, el tren del cambio y la renovación está preparado para partir. La fecha elegida es septiembre del 2005 cuando se impone el currículum enfocado al desarrollo de competencias y sus herramientas de trabajo como Filosofía Didáctica.

³¹ El concepto de *organización de aprendizaje* o *learning organization* se utiliza hoy en día de forma habitual para envolver a todos los miembros de una organización, en este caso, el centro educativo, en un objetivo común que incluye el trabajo en equipo y la resolución de problemas como herramienta de aprendizaje creativo para poder responder de forma estratégica a los cambios, entre otros. (Faerman, 1996).

componentes esenciales como herramientas de trabajo. Así, un elemento básico de esta actividad reformadora ha sido cambiar las formas de trabajo que a partir de ahora se caracterizan por la formación de grupos de profesores motivados que llevan a cabo reformas. De esta manera se fomenta la colegialidad y el trabajo en grupo para mejorar la educación y su organización, etc. Dentro de esta nueva política del centro, se dedica un tiempo estipulado a la semana para el uso de la comunicación y reflexión como elemento catalizador y de interacción entre grupos de trabajo. En definitiva, estos métodos de la dirección del centro son los elementos de éxito que han impulsado desde “abajo”, y apoyado por la organización, una serie de reformas claves.

A nivel meso o medio, las transformaciones en este centro se llevan a cabo en el diseño curricular, el desarrollo de nuevos programas de estudios orientados a la adquisición de competencias, del cambio de énfasis del aprendizaje basado sólo en la teoría a una orientación e integración de la práctica, la adaptación y de la integración de la metodología de forma dinámica dentro de la teoría para crear un ambiente de estudio y trabajo que fomente y estimule el aprendizaje. Esta reforma, a pesar de haber sido apoyada directamente desde *arriba*, está liderada y motivada por los de *abajo* (por los profesores) que son los encargados de la ardua tarea de modificar la estructura curricular.³²

En lo que respecta a las implicaciones de estas innovaciones a nivel micro (es decir los cambios que atañen tanto a profesores como a alumnos, la metodología utilizada para enseñar a aprender, el currículum y el clima de aprendizaje que se intenta fomentar en las aulas), la estrategia de este centro de educación u organización de aprendizaje ha sido la de estimular la política de que los autores de los cambios (profesores y los alumnos) sean dirigidos y realizados por los propios protagonistas en las clases. En este sentido, se ha intentado fomentar

³² La gestión del proceso de aprendizaje (Leerprocesmanagement) es un objetivo principal de la política educativa de este centro. A través de esta estrategia se cuida que la organización esté en constante movimiento y que el proceso de aprendizaje sea dinámico. En esta estrategia se integran los objetivos dinámicos de la organización y departamentos junto al desarrollo de capacidades de los equipos de trabajo y de los individuos para gestionar al personal. Esta estrategia es parecida a Integral Performance Management (IPM) o Gestión del Comportamiento Integral, pero en este sentido se cuidan otros aspectos como son los que afectan al entorno donde opera la organización. IPM se ocupa de los elementos que guardan relación con la gente y su entorno social y laboral y cómo influyen para poder aplicarlas a las organizaciones.

la cultura del aprendizaje “sobre la marcha” (learning-by-doing) a través de la formación de un grupo de profesores entusiastas que han tomado la iniciativa en la elaboración del nuevo currículum. Esto implica que los profesores han creado, diseñado, y preparado un programa de estudios orientado a la práctica y al desarrollo de competencias, al igual que han introducido nuevas herramientas de trabajo (portafolio y PDP) para que los alumnos dirijan su trayectoria de aprendizaje. De esto hablaremos con mayor extensión en el siguiente apartado 3. Un modelo específico.

2.2. Titulaciones y admisión de estudiantes

El título que STOAS Universidad Profesional otorga es *Certificado de Educación superior Profesional en Formación de Docentes de Segundo Grado: Educación y Gestión del Conocimiento dentro del sector agrario*. Este título permite al recién licenciado poner delante de su nombre las siglas Ing. que corresponden a ingeniero, o Bc. que corresponden a Bachiller (Bachelor) en educación. Este título se consigue una vez que se hayan cursado todas las asignaturas del programa de estudio además de haber realizado un proyecto donde quedan reflejados los conocimientos y competencias adquiridas. Con esta titulación el estudiante, ya convertido en profesor puede dar clases en el sector de ciencias y agrario en los tres primeros años del nivel básico (*onderbouw*) de la educación secundaria profesional (VMBO) a estudiantes comprendidos entre 12 y 15 años. Dentro del itinerario de ciencias naturales de VMBO se puede dar clases en las asignaturas de Agricultura y Ciencias, y directamente en las materias de Biología, Ciencias de la Naturaleza y Química. La asignatura de Biología se puede enseñar en todos los itinerarios de VMBO.

Para poder ser admitido en el programa a tiempo parcial en cualquiera de las ramas y posibilidades de estudios de este centro, se debe contar como mínimo con un diploma de nivel:

- HAVO/VWO
- MAO
- MBO o diploma similar al MBO nivel 4.

Los programas de estudios que ofrece STOAS Universidad Profesional a tiempo parcial están diseñados además para aquellos que poseen:

- Un título de HBO/WO en agricultura u otras materias y que sean ya profesores o quieran serlo en el futuro. Es posible después de un año poder conseguir la certificación de pedagogía didáctica y tras dos o tres años se puede conseguir el título de segundo grado. (También ofrece este título la posibilidad de dar clases a nivel de MBO y HBO ya que se posee una titulación de formación didáctica y pedagógica).
- Docentes de primer grado, de segundo grado o de enseñanza primaria que desean aumentar o compaginar sus conocimientos con una de las ramas de estudio ya mencionadas.
- Titulados de la propia STOAS Universidad Profesional que desean especializarse en una rama o nivel de estudio, como por ejemplo VMBO/MBO.
- Titulados en MAO/MBO activos en la educación secundaria o formación profesional. Estos titulados pueden seguir el programa a tiempo parcial hasta llegar a adquirir el título de profesor de segundo grado o especializarse en el programa de formación de instructores.
- Titulados de MAO/MBO que se encuentran activos dentro del campo agrario y que desean ampliar sus posibilidades de formación.

Antes de matricularse el estudiante, se lleva a cabo una entrevista con un profesor donde se examinan los objetivos y características personales de cada caso, sus intereses y sus distintas inquietudes o preferencias con respecto a una rama u otra de especialización. También se tiene en cuenta la experiencia anterior y los estudios realizados hasta el momento. Si el candidato es mayor de 21 años, puede también acceder a los distintos programas dependiendo de los estudios realizados anteriormente y/o de la experiencia de trabajo que tenga. El análisis del perfil de este tipo de estudiante puede incluir además convalidaciones.

Tabla N° 2
NÚMERO DE ESTUDIANTES TANTO NACIONALES COMO
EXTRANJEROS (CURSO 2003-2004)

Estudiantes nacionales	800
Estudiantes internacionales	50
Estudiantes internacionales licenciados en el Programa de la Academia Europea de Diseño Floral (2004)	1000
Número de miembros y trabajadores en diferentes departamentos de la universidad	170
Profesores	(alrededor de) 60

Fuente: http://www.stoashogeschool.nl/De_school/Feiten_cijfers.htm

2.3. Programas de estudio: Composición, dimensión y duración

El programa de estudios que ofrece STOAS Universidad Profesional es diferente en los dos centros. En 's-Hertogenbosch, el programa de estudios se define más por su afinidad con la agricultura y la horticultura, mientras que en Dronten, el perfil del programa se caracteriza por la cría de animales, su cuidado y relación con éstos. Sin embargo, existe una rama de estudios común: Pedagogía en Educación Agraria. La inclusión de esta rama responde a la estrategia de esta universidad de formar a sus profesionales en la sociedad y economía del conocimiento. Esto implica que la prioridad que concede esta universidad de carácter agrario a la formación inicial de docentes y a la introducción en el nuevo concepto de aprendizaje y de aprender a aprender están presentes de forma latente.

Tabla N° 3
PROGRAMA DE ESTUDIOS OFRECIDOS EN LAS FACULTADES DE
'S-HERTOGENBOSCH Y DRONTEN

<i>'s-Hertogenbosch</i>	<i>Dronten</i>
Floricultura	Recreación y animales de compañía
Jardinería y diseño paisajístico	Ganadería
Agricultura	Cría de caballos
Tecnología de la alimentación	Gestión y técnica de la agricultura
Pedagogía en la educación agraria	Pedagogía en la educación agraria

Fuente: <http://www.stoashogeschool.nl/default.htm>

Tabla N° 4
PANORAMA DE PLAN DE ESTUDIOS DE LAS MATERIAS OFRECIDAS
A TIEMPO COMPLETO EN STOAS UNIVERSIDAD PROFESIONAL.³³

Materias	Duración	Metodología y Prácticas
Floricultura	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.
Jardinería y Diseño Paisajístico	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.
Agricultura	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.
Tecnología de la Alimentación	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.
Recreación y Animales de Compañía	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.
Ganadería	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.
Cría de caballos	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.
Gestión y Técnica de la Agricultura	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.
Pedagogía en la Educación Agraria	10 semanas	El curso se divide en prácticas en el lugar y contexto real (centro tecnológico, empresas, centros de enseñanza, etc.) en combinación con el aprendizaje de lecciones, métodos de solución de problemas, casos.

Fuente http://www.stoashogeschool.nl/De_school/Feiten_cijfers.htm

³³ Todos los cursos incluidos en esta tabla se completan en cuatro años a tiempo completo. Aquellos estudiantes que por su experiencia anterior y/o preparación académica cuentan ya con los conocimientos y competencias estipulados, pueden hacerlo en tres años.

Tanto en la facultad de 's-Hertogenbosch como en la de Dronten existen programas a tiempo completo, tiempo parcial o educación dual.

El programa de estudios a tiempo completo está diseñado fundamentalmente para estudiantes que acaban de terminar la educación secundaria y desean proseguir sus estudios universitarios de forma regular.

Durante los cuatro años de estudios a tiempo completo, la orientación práctica laboral de estos programas responde a las demandas del mercado y a los perfiles profesionales que se requieren en los diferentes puestos de trabajo. Así, las competencias que se desarrollan están enfocadas a formar a los futuros: a) profesores en formación e instrucción; b) formadores en formación e instrucción en empresas y organizaciones; c) consultor y diseñador artístico; gerente; d. especialista en desarrollo internacional y comercio; y, d) diseñador de TIC y aplicación de las nuevas tecnologías en la creación de trayectos de aprendizaje.

Un año escolar de 42 semanas está formado por 4 ó 5 períodos de alrededor de 9 semanas. Uno de estos períodos se dedica completamente a las prácticas cada año. Además, cada viernes de cada semana se enfocan las actividades a la práctica de situaciones en contexto real y se realizan directamente en los lugares de trabajo. El lugar de prácticas depende del enfoque que el estudiante desea dar a su formación. Por tanto, estas actividades se realizan en las empresas o centros educativos.

La teoría y la práctica se combinan de tal manera que se complementan los conocimientos y materias que se explican en los centros con la puesta en marcha de actividades basadas en las funciones y competencias que el estudiante tendrá que adquirir para conseguir su título.

Para poder adquirir un mayor grado de entendimiento de la estructura de estos cursos según los itinerarios aconsejados (basados en la formación anterior del alumno), veamos la tabla siguiente en donde se reflejan las materias del programa Técnica y Gestión Agraria que incluyen dos grandes líneas de especialización: Empresa y Negocios Relacionados con las Empresas; y, (Agro) Técnica.

Tabla N° 5
PLAN DE ESTUDIOS DE LA RAMA DE TÉCNICA Y GESTIÓN AGRARIA
DIVIDIDO EN MATERIAS POR AÑOS, POR ITINERARIO ADAPTADO
(A LAS NECESIDADES DEL ALUMNO) Y PANORAMA DE
PRÁCTICAS DE ESTAS ASIGNATURAS

Tipo de nivel y programa	Asignaturas	Prácticas
Primer año con preparación anterior HAVO	<ul style="list-style-type: none"> - Créditos y Productos - Asesoría - Empresa y Empresario - Técnicas de Soldadura - Técnica de Energía y Electricidad - Técnica de Fuerzas de Atracción - Seguimiento de la Carrera Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada viernes hay prácticas en una empresa o bien en el espacio de empresa dentro del centro de educación - Período de 4 semanas dentro de una empresa
Segundo año con preparación anterior HAVO	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo Comercial - Relación Social - Comunicación de Empresas - Gestión de Empresa - Las Cadenas y Redes Comerciales, Técnicas - Técnica de Cultivo y Maquinaria Agrícola - Técnica de Máquinas y Sensores - Técnica de Asesoría y Presentación - Seguimiento de la Carrera Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada viernes hay prácticas en una empresa o bien en el espacio de empresa dentro del centro de educación - Período de 8 semanas en una empresa de alta tecnología agraria en el extranjero
Tercer año con preparación anterior MBO	<ul style="list-style-type: none"> - Créditos y Productos - Trabajo Comercial - Derecho - Comunicación de Empresas - Las Cadenas y Redes Comerciales, Técnicas - Gestión de Empresa - Técnica de Cultivo y Maquinaria Agrícola - Técnica de Máquinas y Sensores - Técnica de Asesoría y Presentación 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada viernes hay prácticas- 6 meses de prácticas en una empresa
Tercer año independiente- mente	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de la Carrera Profesional - Gestión y Análisis de Organización - Sistemas de Gestión de los Sistemas de Información y Calidad - Análisis de Investigación y Estudio - Técnicas de Medidas y Preparación - Técnicas de Equipos de Empresa - Gestión de Proyectos de Conocimiento - Proyecto de Empresas Agrarias - Seguimiento de la Carrera Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada viernes hay prácticas - 6 meses de prácticas en una empresa

Continuación Tabla Nº 5

Tipo de nivel y programa	Asignaturas	Prácticas
Cuarto año: acento en la rama de gestión del conocimiento de la preparación anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de la Educación - Didáctica de la Materia - Seguimiento de la Carrera Profesional - Realización de un Proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Tres días por semana de prácticas en un centro de formación profesional (VMBO o MBO), o en el departamento de formación de una empresa
Cuarto año: acento en la rama de gestión de la empresa	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad y Habilidades de Gestión - Materia de Selección Financiera, Comercial o de Calidad y Logística - Realización de un Proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - El proyecto se orienta al centro técnico o empresa donde se realizan las prácticas

Fuente: http://www.stoashogeschool.nl/Agrotechniek/inhoud_opleiding.htm

Para aquellos estudiantes que hayan seguido anteriormente el itinerario HAVO o el itinerario MBO, es aconsejable seguir rutas distintas relacionadas con los itinerarios de programas de estudio que han seguido previamente durante la educación secundaria con el fin de conseguir mayor afinidad con su formación académica anterior.

El programa a tiempo parcial está pensado para aquellos que trabajan pero desean especializarse, al mismo tiempo que compaginan el aprendizaje en un centro de estudios con sus lugares de trabajo. Con este tipo de programas se establece una relación tripartita de cooperación y contenido entre STOAS Universidad Profesional, el estudiante/empleo y el centro de trabajo (ya sea centro de estudios o empresa).

Este programa de formación para profesores de segundo grado es un programa polifacético de estudios superiores para todos aquellos que deseen especializarse o ser activos en el terreno de la comunicación y de la transferencia del conocimiento dentro del sector agrario. El programa de formación a tiempo parcial está compuesto de 16 certificados de los cuales cinco se realizan a través de prácticas. La extensión de la totalidad del programa depende de si el candidato ya ha seguido cursos anteriormente, cuenta con experiencia laboral y trabaja en la actualidad en un entorno donde pueda desarrollarse

profesionalmente y poner en práctica sus conocimientos. Estas consideraciones se determinan durante la entrevista donde se describen también las horas de estudio y el orden de asignaturas y programas.

El tiempo aproximado de tiempo de estudio es de 20 horas por semana. Esto significa, en general, que la teoría se lleva a cabo en seis horas, mientras que al estudio personal e individualizado se dedican 14 horas. En total, cada certificado recibe un total de 420 horas de tiempo de estudio. Las seis horas dedicadas a la formación teórica, significan que el estudiante ha asistido a clase un día estipulado a la semana. En la mayoría de los casos, la asistencia a clase se lleva a cabo bien por la tarde o por la noche. El día estipulado depende del tipo de titulación que se curse y del centro.

Tabla N° 6
PROGRAMA DE ESTUDIOS A TIEMPO PARCIAL

Tipo de certificado	Contenido	Convalidación
Certificado 1.1. Formación básica	Este primer ciclo es una orientación a la rama de estudios escogida donde se adquieren capacidades y conocimientos básicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios realizados en la misma rama (mínimo nivel 4). - Tres años de experiencia laboral en MBO-nivel en la misma rama. - Mayor de 21 años. - Estudios realizados en la misma rama. - Cinco años de experiencia en MBO-nivel en la misma rama.
Certificado 1.2. Conocimiento en la materia y adquisición de capacidades	Este certificado consta únicamente de prácticas (sin ninguna clase teórica) que se llevan a cabo en una empresa/centro de educación y relacionado con la rama de estudios escogida.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios realizados en la misma rama (mínimo nivel 3). - Tres años de experiencia laboral en MBO-nivel en la misma rama. - Estudios de HBO y mínimo un año de experiencia laboral a nivel MBO.

Tipo de certificado	Contenido	Convalidación
Certificado 2.1. Comunicación y análisis 1	Comunicación y análisis son capacidades fundamentales tanto en el sector de la educación como en la empresa. El curso consta de conocimiento, práctica y formación activa en este tipo de capacidades. Asignaturas: - Dominio de la Lengua - Expresión - Estructura y Comunicación - Economía de Empresa - Matemáticas - Análisis de Datos - Economía General	- Estudios de HBO en el campo agrario, técnico, económico o de formación de docentes en Biología.
Certificado 2.2. Comunicación y análisis 2	- Investigación - Planificación de la Comunicación - Solución de Problemas - Matemáticas - Costo y Precios	- Estudios de HBO en el campo agrario, técnico, económico o de formación de docentes en Biología.
Certificado 3.1. Preparación especialista en metodología de la educación 1	Estos certificados preparan para la pedagogía y metodología de la educación para ser profesor en niveles MBO, VMBO o gestores del conocimiento en situaciones dentro de la empresa. Asignaturas: - Preparación Situaciones de Aprendizaje - Experto en Aprendizaje Virtual - Competencias de Apoyo al Alumno - Didáctica Activa	- Posesión de certificado de educador (reconocido en Holanda) válido para enseñar en la educación primaria o secundaria.
Certificado 3.2. Preparación especialista en metodología de la educación 2	- Pedagogía - Diseño Educativo e Instruccional - Nuevas Tecnologías - Análisis de la Organización Escolar	- Posesión de certificado de educador (reconocido en Holanda) válido para enseñar en la Educación primaria o Secundaria.
Certificado 4.1. Bases en plantas/ animales/sector técnico	Conocimiento de ciencias naturales para la realización de actividades pertinentes y relacionadas con la orientación escogida.	- Estudios realizados de HAO en la rama elegida dentro de STOAS Universidad Profesional. - Otros estudios de HBO o post MBO y relacionados con la orientación o rama elegida.

Tipo de certificado	Contenido	Convalidación
<p>Certificado 4.2. Competencias de gestión de empresa</p>	<p>Este certificado se centra en el análisis de la gestión de una empresa y ejemplifica con situaciones reales y problemas para ser resueltos. Este certificado se realiza por medio de prácticas en una empresa/centro de educación o dentro del lugar de trabajo del estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios realizados de HAO en la rama elegida dentro de STOAS Universidad Profesional. - Nivel MBO-3. - Tres años de experiencia laboral en un puesto de gestión o dirección (ej. manager, o autónomo) dentro del sector o rama elegida.
<p>Certificado 5.1. Transferencia del conocimiento (en una rama específica) nivel 2/3</p>	<p>Se centra en aprender las competencias necesarias para transferir el conocimiento/dar clase en una materia concreta en el nivel 3 de MAO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios realizados de HAO en la rama elegida dentro de STOAS Universidad Profesional. - Nivel MBO 4. - Diplomas reconocidos en la rama concreta. - Tres años de experiencia laboral en la rama escogida a nivel HBO.
<p>Certificado 5.2. Gestión nivel 2/3 (Optativa- Si se viene de la rama de MAO nivel 4 en la secundaria se aconseja seguir este itinerario o certificado)</p>	<p>Este certificado está orientado a dar clase a nivel MAO. Especial énfasis en la adquisición de competencias estratégicas y tácticas en situaciones de empresa. Asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas Financieros - Análisis de Empresa Económica y Asesoría 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios de HAO o HBO en la rama Técnica/Economía. - MBO-4 nivel con un diploma de economía reconocido (PD, MBA).
<p>Certificado 5.3. Introducción a la orthopedagogía (optativa- Si se elige la transferencia del conocimiento en nivel VMBO se aconseja seguir este itinerario o certificado)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Estudios recientes en Metodología de la Educación nivel HBO enfocado a la educación secundaria (los estudios no pueden ser anteriores a 3 años). - Estudios recientes de HBO en desarrollo educativo (los estudios no pueden ser anteriores a 3 años).
<p>Certificado 6.1. Práctica en el centro de educación 1</p>	<p>Las prácticas se realizan en el lugar de trabajo real (centro de educación o empresa) bajo el apoyo y guía de un mentor de STOAS Universidad Profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado en Metodología de la Educación (reconocido en Holanda) para la enseñanza en educación secundaria o primaria).

Tipo de certificado	Contenido	Convalidación
Certificado 6.2. Práctica en el centro de educación 2	Las prácticas se realizan en el lugar de trabajo real (centro de educación o empresa) bajo el apoyo y guía de un mentor de STOAS Universidad Profesional.	- Certificado en Metodología de la Educación (reconocido en Holanda) para la enseñanza en educación secundaria o primaria).
Certificado 7.1. Transferencia del conocimiento (optativa)	Ampliación del programa agrario y (no más de tres años) VMBO sector.	- Actividades como docente en la mayoría de las asignaturas del sector agrario de VMBO (mínimo tres años). - Cualificaciones demostrables (también referencias de su empresa).
Certificado 7.2. Transferencia del conocimiento nivel 4 (optativa. Si se ha seguido anteriormente estudios de HAO, entonces se aconseja seguir certificado 7-1)	Adquisición de conocimiento, competencias y didáctica a nivel 4 con especial énfasis en la gestión empresarial.	- No hay convalidación.
Certificado 7.3. Visión y desarrollo de la educación	El desarrollo de una visión sobre renovación y desarrollo educativo son elementos necesarios como docente.	- Estudios recientes de Metodología de la Educación (HBO) orientado a la educación secundaria (no más de tres años). - Reciente estudios de post-HBO en Desarrollo de la Educación (no más de tres años).
Certificado 8.1. Profesionalidad en la educación (optativa)	Didáctica sobre las competencias del nuevo papel del docente. Prácticas en el lugar de trabajo.	- Estudios de HBO en una rama concreta.
Certificado 8.2. Profesionalidad en la gestión del conocimiento (optativa)	Adquisición de nuevas técnicas como gestor del conocimiento (consultor, asesor, educador, etc.).	- Estudios de HBO en una rama concreta.

Fuente: Publicación STOAS Hogeschool. De deeltijdopleiding tot instructeur of tweedegraads docent.

La base pedagógica que los estudios toman en este centro es la integración de la teoría en la práctica. De estos 16 certificados, cinco de ellos se realizan por medio de prácticas como se indica en la tabla siguiente:

Tabla N° 7
RELACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y TEMAS

Tipo de certificado	Tipo de práctica/tema
Certificado 1-2	Conocimiento de la materia y competencias
Certificado 4-2	Competencias en el manejo de las empresas
Certificado 6-1	Práctica 1 en el entorno de un centro de educación
Certificado 6-2	Práctica 2 en el entorno de un centro de educación
Certificado 8-1 (*)	Profesionalidad en la educación (optativa)
Certificado 8-2 (*)	Profesionalidad en la gestión del conocimiento (optativa)

(*) El alumno escoge entre opción 8-1 y 8-2

Fuente: Publicación STOAS Hogeschool. De deeltijdopleiding tot instructeur of tweedegraads docent.

El programa de formación dual también está orientado a aquellos empleados que desean adquirir o reforzar su conocimiento en una materia determinada. En este sentido el empleado es asistido por profesionales de STOAS Universidad Profesional en su lugar de trabajo mientras recibe sesiones de apoyo y asesoría en el centro educativo. Este tipo de programa se hace a través de un contrato especial entre STOAS Universidad Profesional y el estudiante, sin que exista necesariamente una relación tripartita entre STOAS, el lugar de trabajo (ya sea centro de educación o empresa) y el empleado/estudiante.

STOAS ofrece dos programas de estudios de Bachillerato en inglés.³⁴ El Programa Gestión de la Educación y del Conocimiento tiene una duración de un año y consiste en un Programa en Ciencias de la Pedagogía y Didáctica, y en Áreas Interrelacionadas.

³⁴ Según el nuevo diseño de programas de Bachillerato y Másters en inglés para estudiantes extranjeros. El programa de estudios *Gestión y Diseño Floral* incluye dos años de estudios con especialización en ciencias de pedagogía y didáctica aplicadas a la gestión del diseño floral. El programa de estudios *Gestión de la Educación y del Conocimiento* (Education and Knowledge Management).

Tabla N° 8
PLAN DE ESTUDIOS DEL PROGRAMA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

Certificado	Sistema Créditos (ECTS)* Total: 75	Duración	Metodología
<i>Certificado 1</i> Introducción al sistema agrario en Holanda	15	10 semanas	Combinación de clases teóricas, auto-estudio, prácticas en el terreno y en el contexto, actividades individuales y en grupo, estudios de casos, etc.
<i>Certificado 2</i> Educación basada en el desarrollo de competencias	15	10 semanas	Combinación de clases teóricas, auto-estudio, prácticas en el terreno y en el contexto, actividades individuales y en grupo, estudios de casos, etc.
<i>Certificado 3</i> Desarrollo de capacidades empresariales	15	10 semanas	Combinación de clases teóricas, auto-estudio, prácticas en el terreno y en el contexto, actividades individuales y en grupo, estudios de casos, etc.
<i>Certificado 4</i> Diseño de materiales educativos y cursos de formación	15	10 semanas	Combinación de clases teóricas, auto-estudio, prácticas en el terreno y en el contexto, actividades individuales y en grupo, estudios de casos, etc.
<i>Certificado 5</i> Demostración de competencias	15	10 semanas	Realización de competencias adquiridas durante el curso y aplicación en un proyecto concreto

(*) ECTS -*Sistema Europeo de Transferencia de Créditos* (European Credit Transfer System) es un instrumento europeo basado en créditos para poder armonizar los estudios en las distintas instituciones europeas de educación superior. En Holanda, este sistema queda implantado completamente desde el año 2003.

Fuente: http://www.stoashogeschool.nl/Education_Knowledge_M/Certificates.htm

La particularidad de este curso se centra en la metodología empleada basada en el desarrollo de competencias³⁵ para formar a los futuros profesores, formadores o expertos en didáctica y metodología de la

³⁵ Se denomina competencias al conjunto del conocimiento, experiencias, capacidades y habilidades, y actitudes, que son demostradas por el individuo y que, por medio de observaciones, son constadas por otros. (Hall & Jones, 1976).

educación. Las competencias que se espera desarrollar con este programa es “la capacitación de la persona para implementar el aprendizaje innovador, métodos y ambientes de aprendizaje en centros educativos”.

Tabla N° 9
DESCRIPCIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS
GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

Programa “Gestión de la Educación y del Conocimiento”	División de créditos ECTS	Observaciones (*)
Cursos	75	
Certificado 1: Introducción al sistema agrario en Holanda	15	
Introducción	1	
Seguimiento Personal	1	
Inglés	2	
Holandés	1	Opcional
Presentaciones	1	
Técnicas de Estudio y de Gestión	2	
TIC y las Nuevas Tecnologías Aplicadas	2	
Estilo Personal	2	
Prácticas en el Centro de Formación Práctico	2	
Introducción a los Métodos Empresariales	1	
Certificado 2: Educación Basada en el Desarrollo de Competencias	51	
Seguimiento Personal	2	
Conferencias Internacionales	1	
Metodología de la Enseñanza	3	
Aprendizaje Activo	5	
Habilidades de Presentación	2	
Habilidades de Presentación en Inglés	2	
Certificado 3: Desarrollo de Empresa	División créditos ECTS Total: 15	Observaciones
Seguimiento Personal	1	
TIC y Aplicación Nuevas Tecnologías	1	
Nivel de Inglés 2	2	
Gestión	2	
Gestión Financiera	2	
Marketing	1	
Formación Empresarial	4	
Prácticas en el Centro de Formación Práctica	1	
Tema de Investigación	1	

Programa "Gestión de la Educación y del Conocimiento"	División de créditos ECTS	Observaciones (*)
Certificado 4: Diseño de Materiales Educativos y Cursos de Formación	15	
Seguimiento Personal	1	
Sistemas de Información y Conocimiento Agrícola	1	
Gestión de Compañías y Organizaciones	1	
Programas de Educación y Formación	5	
Inglés Nivel 3	1	
Motivación y Actitud Apropiada	1	
Gestión de Proyectos	3	
Estudio Personal y Auto-Dirigido	2	
Certificado 5: Demostración de Competencias Adquiridas en Forma de Tesis o Proyecto Práctico	15	

(*) Las asignaturas abajo enumeradas son obligatorias a no ser que se especifique lo contrario.

Fuente: http://www.stoashogeschool.nl/Education_Knowledge_M/Certificates.htm

3. UN MODELO ESPECÍFICO: EL CURRÍCULUM BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

3.1. Fundamentación teórica

El objetivo de STOAS es formar a los docentes para convertirlos en expertos en la transferencia del conocimiento (transfer of knowledge) en materias agrarias y derivadas como la horticultura (diseño floral, jardinería, etc.), y tecnología del alimento, cría animal, etc.

Su enfoque está basado en el desarrollo de perfiles y competencias que están ligados a profesiones agrarias y a las demandas del mercado y empresa. Un currículum basado en el desarrollo de competencias es fundamentalmente un enfoque de instrucción que sirve para adquirir capacidades específicas ligadas a un perfil profesional.³⁶ Además, este concepto amplio de desarrollo pretende conseguir los objetivos de aprendizaje marcados para mostrar un cambio en el comportamiento y desarrollo de competencias.

³⁶ Hall, G.E. & Jones, H.L. (1976). *Competency-based education: a process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

Una visión rápida de las ventajas que ofrece un currículum centrado en el desarrollo de competencias comparado con un sistema de educación tradicional es que mientras el contenido en el currículum tradicional es el punto central; donde la teoría es la base para solucionar problemas; el aprendizaje es pasivo; el profesor se presenta como la fuente del conocimiento; donde el aprendizaje se realiza a nivel individual y donde el conocimiento se evalúa a través de exámenes, en un currículum innovador el contenido está integrado en la práctica de la adquisición de competencias; el aprendizaje es significativo ya que se basa en experimentar, reflexionar y sacar conclusiones; el aprendizaje está orientado a aplicar el conocimiento y a resolver problemas a través de crear soluciones alternativas en grupo, y donde la valoración de las capacidades se lleva a cabo por medio de la demostración de competencias.³⁷

3.2. Estructura curricular

El currículum de STOAS está diseñado basado en la formación de competencias y está íntimamente orientado a desarrollar los perfiles de las diferentes situaciones reales que los estudiantes van a desempeñar en los lugares de trabajo, es decir: a) profesor en centros de educación secundaria de segundo grado en el nivel VMBO; b) profesor en centros de educación secundaria de segundo grado en el nivel MBO, y c) manager/gestor del conocimiento en empresas y pequeños negocios, donde se realizan diferentes funciones como líder de proyectos, formador dentro de la empresa, etc. Esta estructura curricular se mantiene para todos los estudiantes en los tres tipos de programas de estudio, es decir, tiempo completo, tiempo parcial y educación dual.

Cada perfil queda descrito en un número de situaciones que han sido determinadas y perfectamente definidas a través de un minucioso estudio llevado a cabo en alrededor de cien centros de enseñanza secundaria profesional y donde numerosos profesores tomaron parte para ayudar a definir y analizar las distintas funciones del “nuevo”

³⁷ Charleton, M. (1996). *Self-directed Learning in Counsellor Training*. Cassel Wellington House, London, UK. British Library.

profesor de la era del conocimiento. De la misma forma se llevó a cabo una investigación con un número de empresas relacionadas con el sector agrario a fin de definir las capacidades del gestor del conocimiento en empresas. A raíz de los resultados quedaron reflejadas y diseñadas las 20 situaciones a las que los futuros profesores y los gestores del conocimiento se van a enfrentar.

Como resultado del estudio sobre capacidades del profesor y gestor del conocimiento en las empresas y el análisis descrito anteriormente, se han definido 20 situaciones que forman la parte clave del programa de formación. Las otras 10 situaciones forman la parte optativa. Los estudiantes pueden elegir entre estas situaciones o profesiones a las que además pueden dar su propia forma a través de actividades o realización de prácticas y trabajos. Las tres situaciones son tomadas como unidades de base. Cada unidad de base es considerada como conocimiento previo necesario. De los 240 ECTS créditos que configuran el total de la dimensión del programa de estudios el estudiante cuenta con 16 ECTS créditos disponibles que se pueden conseguir con *actividades libres*. Un estudiante a tiempo completo tiene un promedio de un total de 4 ECTS créditos para actividades libres. Este espacio libre puede ser utilizado para supervisión de la carrera o desarrollo profesional, trabajo experimental o actividades similares. El estudiante de un programa dual tiene 2 ECTS créditos que puede utilizar como espacio libre.

Los programas de estudios quedan configurados por dos partes: la teoría que se encuadra dentro del programa de estudios y las prácticas a través del aprendizaje en el lugar de trabajo. La intención de esta estructura del programa es servir de apoyo al estudiante en la adquisición de competencias en un contexto real.

Para cada programa existe un número de temas y asignaturas obligatorias (troncales) relativas al perfil pertinente y que resultan necesarias para poder convertirse en profesor o gestor del conocimiento. El estudiante, en este sentido, debe conocer y dominar esta materia. El resto forma parte de elecciones personales u optativas según la dirección o desarrollo personal que desea tomar el estudiante. El currículum de STOAS Universidad Profesional basado en el desarrollo de competencias se centra en el aprendizaje de un número

determinado de materias básicas para adquirir un conocimiento práctico. Esto representa un 40% del aprendizaje total, mientras que el 60% del resto del aprendizaje se realiza a través de las prácticas. Cada situación real cuenta con 14 ECTS créditos de los cuales, 8 se consiguen en el lugar de trabajo a través de tareas no estructuradas o de actividades en las que se demuestra la aplicación creativa de soluciones alternativas a problemas.³⁸ Esta parte del programa se centra en la demostración del “buen o apropiado” funcionamiento en situaciones reales. Los otros 6 ECTS créditos se consiguen de forma estructurada y se centran en la adquisición de conocimientos y capacidades. Estos créditos se consiguen a través de prácticas, estudios y tareas, trabajos en grupo, etc.

Como queda resaltado anteriormente, el punto de partida es la descripción de las tres profesiones/situaciones en el sector agrario, que son: profesor de VMBO, profesor de MBO y BVE, y gestor del conocimiento (dentro de una empresa). Cada tipo de profesión se describe dentro de un perfil de competencias que consiste en un número de situaciones que se desempeñan en el lugar de trabajo. Cada situación profesional representa una colección de competencias. La relación entre competencias y las situaciones profesionales se llevan a cabo en base a los siguientes argumentos y criterios:

- Esencial: sin esta competencia no se produce la situación (por ejemplo: la creación de la relación de confianza con el estudiante en situaciones de supervisión del profesor).
- Específica: competencias aplicadas a una situación determinada (por ejemplo: la realización de un diseño de jardinería según la demanda del cliente).
- Evaluable: se puede *medir* el comportamiento, producto o resultado. Esto se refiere a todas las competencias.

³⁸ Probleemgestuurd onderwijs o problem-solving methods en inglés.

3.3. Metodología

La metodología utilizada en este centro educativo se basa en la práctica para adquirir competencias. La misión de STOAS Universidad Profesional es “educar a los estudiantes para convertirse en profesionales y expertos en la transferencia del conocimiento capaces de adaptarse con éxito a una gran variedad de tareas dentro del campo de la agricultura y el sector de ciencias naturales”. Y del dicho al hecho... Pero en este caso y tras cinco años de elaboración curricular, ha habido mucho trecho. Para llevar a cabo esta tarea, la visión del centro es educar: a) a través de la facilitación del proceso de aprendizaje, y b) a través de la utilización de las competencias desarrolladas para crear y mantener una sociedad sostenible.

Su enfoque se basa en prestar atención a las características individuales del estudiante y a su estilo de aprendizaje, a sus necesidades para poder enfocar sus intereses en la misma dirección que las capacidades profesionales requeridas en el lugar de trabajo. La aproximación y promoción del estudio individualizado del alumno por medio de hacer hincapié en el estilo de aprendizaje, el análisis de su nivel inicial y el diseño de un itinerario que responda a sus inquietudes, son los elementos fundamentales de este tipo de educación. Basándose en esto, los profesionales de este centro desarrollan el conocimiento, capacidades profesionales y actitudes sostenibles.

Los criterios de este centro para formar a un profesor, formador o consultor del futuro se basan en la necesidad de: a) adquirir un buen conocimiento de desarrollos pedagógicos y didácticos; b) obtener capacidades para transferir el conocimiento; c) desarrollar capacidades profesionales en su área de interés o tema de experiencia; y, d) constar de un conocimiento de primera mano sobre la práctica (internacional), y la gestión de pequeñas y medianas empresas, y la información específica para poder responder a la demanda de una gestión que se adapte al tipo de mercado en cada país.

Al mismo tiempo, el estudiante recibe apoyo a la hora de perfilar este desarrollo personal al igual que a la hora de ejecutarlo y deja constancia

de ello en un documento o portafolio.³⁹ A lo largo de esta trayectoria, el estudiante recibe desde el principio el apoyo de un mentor o facilitador en el proceso de aprendizaje. La utilización de un currículum basado en competencias y el uso de sus herramientas de evaluación del progreso de aprendizaje (el portafolio y el plan de desarrollo personal/profesional (PDP), refleja una fundamentación metodológica que alterna y combina la orientación generalista con la especialista. Por un lado, se intensifican los conocimientos y capacidades propias y requeridas en una profesión concreta con la base de generar especialistas en la materia; pero al mismo tiempo, y sobre todo desde el punto de vista del desarrollo de competencias, se hace hincapié en aquellas *capacidades generales* que son también válidas y extensivas en otras profesiones, como son las capacidades sociales y comunicativas, la capacidad de organización y de dirigir grupos, la necesidad de aprender a reflexionar y la de autoevaluarse, etc.

La educación del futuro se basa en favorecer los métodos de desarrollo de capacidades de estudio auto reguladas guiadas a su vez por un profesorado inspirador y motivador. En este sentido, este nuevo tipo de profesorado capaz de motivar al alumno forma parte de un profesional dinámico, centrado en la gestión y traspaso del conocimiento y altamente capacitado para fomentar las capacidades de auto guía, no sólo para estimular el consumo del conocimiento sino también, y lo más importante, el producirlo.

Además de las responsabilidades pertinentes a las labores de un docente, el *nuevo papel del profesor* pretende convertirse en el de un facilitador del desarrollo profesional del estudiante. En este sentido, sus nuevas competencias se inician con las entrevistas o sesiones de análisis de estudiantes al principio de su trayectoria educativa dentro de STOAS Universidad Profesional, para determinar su itinerario en base a sus características e inquietudes personales y profesionales. Esto le permite iniciar y fomentar la comunicación entre profesor y estudiante y desarrollar la labor de facilitador que continuará a lo

³⁹ Gibbons, M. (2002) *The Self-directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Exce.* Josse-Bass. San Francisco, CA. A Wiley Imprint. A través del sistema de portafolios el estudiante acumula las actividades y resultados por su parte. Es introducido en una estrategia de motivación e independencia a la hora no sólo de trazar su plan de desarrollo educativo (PDP) si no también en la planificación de cuáles son los elementos necesarios para cumplir los objetivos marcados.

largo del programa. Además, este nuevo papel incluye también las funciones de apoyo y acompañamiento (*advise and coaching*) durante el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la distribución de horas de trabajo de un profesor,⁴⁰ según el nuevo perfil del docente, queda representada de forma general, por la división en las siguientes actividades (dependiendo del profesor y su contrato) como sigue: 40% docencia en la STOAS Universidad Profesional; 20% supervisión en el lugar de trabajo (en el centro de enseñanza estipulado para las prácticas del alumno o empresa); 30% labores de coordinación y preparación de actividades, etc; 10% desarrollo curricular y contribución al plan de estudios.⁴¹

El carácter de este *nuevo tipo de estudiante* que se forma con conceptos didácticos modernos busca e investiga por sí mismo los temas de interés en los que desea profundizar. Así mismo, es el propio alumno el que diseña su plan de trabajo o PDP, la forma de evaluar su progreso y autoevaluar su propia trayectoria a través de técnicas meta cognitivas, esto se ve reflejado en su portafolio.⁴² A través de esta práctica de educación se inicia una relación diferente tanto con el grupo de profesores como con el centro. El desarrollo y la evaluación de competencias independientemente de una ruta o lugar de aprendizaje son puntos centrales para adquirir y aprender capacidades de larga duración y sostenibles (*lifelong learning*).

Con el currículum basado en el desarrollo de competencias la evaluación de las capacidades de los estudiantes no tienen lugar “sólo” en forma de exámenes. La adquisición de competencias necesita ser “observablemente” comprobada y por tanto son examinadas a través de la demostración de competencias.⁴³ Los estudiantes y sus habilidades se valoran por medio de sus capacidades demostrables en el lugar de trabajo (las prácticas), a través de proyectos relacionados con la materia en cuestión y otras actividades que se

⁴⁰ Este es el esquema de trabajo de la Dra. Hanneke de Laat, profesora de Metodología de la Educación en STOAS Universidad Profesional, quien trabaja a tiempo completo (cinco días a la semana). Sus actividades representan una distribución de las distintas labores del nuevo papel del profesor.

⁴¹ Ver Anexo III. Responsabilidades, competencias y papeles otorgados al “nuevo” profesor de STOAS Universidad Profesional.

⁴² El portafolio forma parte de la estructura de cualificaciones del estudiante a través del cual se valora, examina y ajusta el proceso de aprendizaje. (Gibbons, 2002).

⁴³ Hall, G.E. & Jones, H.L. (1976). *Competency-based education: a process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

contrastan con la valoración personal y el desarrollo del aprendizaje del alumno reflejado en su PDP. Esta herramienta sirve como registro del proceso de aprendizaje desde el principio hasta el momento de la evaluación.⁴⁴ Además, a través de la utilización de la técnica de 360 grados se puede llegar a un nivel de refinamiento de la evaluación del estudiante por medio del contraste de opiniones con otros docentes, colegas del grupo de trabajo y supervisor/es de donde el estudiante realiza las prácticas.

3.4. Sistema de evaluación

La evaluación no tiene lugar sólo al final del proceso de aprendizaje, sino a través del seguimiento personal que el profesor mantiene con el estudiante, donde se examinan los objetivos que éste ha fijado, la organización de las actividades que se van a realizar para llevar a cabo estos objetivos, los materiales, el tiempo, etc. Este seguimiento de valoraciones varía por estudiante y por año. Si el estudiante cursa el primer año de estudios, el grado de supervisión y atención es más constante para poder facilitarle el proceso de adecuación al sistema del centro y al de estudios y también a la nueva metodología. Este seguimiento y entrevistas de supervisión se realizan una vez cada dos semanas, aunque se pueden acordar más si resultara necesario. Cuanto más avanzado sea el curso, con menos intensidad se realizan estas entrevistas. Por ejemplo en el tercer curso se realizan cuatro entrevistas por año a no ser que el estudiante solicite más.

Durante estos encuentros se valoran los posibles *problemas, fallos o retrasos* o los logros en el aprendizaje cognitivo, pero no en las competencias, que se deben demostrar. En este último caso, se tienen en cuenta varias posibilidades de remedio como son: un período extra de prácticas u otro tipo de proyectos donde el estudiante debe realizar actividades prácticas. Lo importante en este tipo de valoraciones es guiar al estudiante para que él mismo sea consciente de cuáles son sus limitaciones pero también las posibilidades para poder llegar a cumplir los objetivos fijados, ayudarlo a conocerse así mismo, fomentarle las inquietudes e intereses de aprendizaje de

⁴⁴ McAshan, H.H. (1979). *Competency-based education and behavioral objectives*. Englewood Cliffs, New Jersey. Educational Technology Publications, Inc.

cada uno y ante todo, potenciarle una actitud independiente a la hora de aprender, que sea sostenible y que lo prepare para trabajar en la sociedad y empresas del mañana. Por supuesto, la manera de ejecutar los proyectos está sujeta a un criterio de efectividad. Las actividades que se realizan deben responder al principio de aprendizaje auténtico,⁴⁵ dinámico en un contexto real y que represente los intereses del estudiante en relación a su plan de desarrollo personal/profesional.

La creación y desarrollo de este tipo de actitudes y capacidades sostenibles se integran en el currículum a través de *nuevos y diferentes métodos* de auto dirección de aprendizaje interrelacionados como son los elementos de constructivismo social, principios de la educación de adultos, enfoques dirigidos al estudiante como “punto central” del aprendizaje, técnicas de aprender a aprender, métodos de resolución de problemas, componentes básicos del diseño instruccional, teorías de la motivación, aprender a través del hacer (*learning by doing*), solución de problemas a través de la búsqueda de alternativas creativas, y el trabajo.⁴⁶

Lo que se pretende es conseguir resultados que posibiliten mayor consistencia en la *orientación* del programa de estudios con el perfil del trabajo a realizar; mayor grado de *desarrollo* de competencias básicas, actitud activa, independiente y responsable a la hora de aprender, y *contribución* a la hora de formar el perfil de trabajadores (internacionales) del mañana.

El PDP es una trayectoria de aprendizaje, de autoevaluación y autorreflexión diseñada por el propio (alumno) interesado, que incluye una definición estructurada de los objetivos que el estudiante desea conseguir además de los medios, materiales y tiempo que va a emplear en cumplir estos objetivos. Este método está enfocado a mejorar la capacidad meta cognitiva del individuo para poder comprender cómo y

⁴⁵ El aprendizaje auténtico o *authentic learning* es una estrategia de instrucción basada en el aprendizaje efectivo creado a través de la experiencia. La teoría constructivista enfoca el aprendizaje en contextos “auténticos” donde la información o instrucción se oriente a la resolución de problemas. Cada nueva experiencia a la que se expone al estudiante implica que éste va a modificar sus conocimientos actuales o va desarrollar nuevos en base a lo que aprende. <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/constructivism/authentic.htm>

⁴⁶ Gibbons, M. (2002). *Op Cit.*

qué es necesario aprender más que el contenido de la asignatura en sí, ya que infiere la utilización de técnicas de autorreflexión, autoevaluación, etc.⁴⁷ Por tanto, aporta un mayor grado de comprensión de los distintos niveles y contextos favorables al aprendizaje. Básicamente el PDP es un instrumento de ayuda que sirve para guiar y encuadrar al estudiante dentro del marco de actividades de un programa de estudios.

La efectividad del PDP⁴⁸ reside en: la integración del aprendizaje y sus objetivos, y los resultados esperados del programa de estudios dentro de la orientación académica al que esté ligado; que se identifiquen los contextos y amplias oportunidades de aprendizaje; que esté valorado, coordinado y realizado por los propios profesores del centro educativo, y apoyado y estimulado por la propia directiva del centro que participa como uno más en este proceso de construcción curricular.

4. VALORACIÓN GLOBAL Y RETOS PARA EL FUTURO

El ambicioso objetivo del gobierno de cumplir las expectativas europeas de convertirse en uno de los países europeos con una competitiva economía del conocimiento para el año 2010, pasa por poner *innovación*, en la educación en general y en la formación de docentes en particular, a la cabeza de la agenda de prioridades en todas los centros de enseñanza en Holanda. A lo largo de este documento de reflexión y análisis se han destacado las labores de los programas de formación de profesores en esta dirección. A través de un ejemplo válido, se han tratado de ilustrar las transformaciones y la flexibilidad de los centros de educación por ofrecer posibilidades de estudio que garanticen la accesibilidad a una amplia variedad de público heterogéneo. Esta accesibilidad incluye métodos efectivos de aprendizaje como lo son las herramientas virtuales, el diseño de programas de estudio "a medida", introducción de aspectos de aprender a aprender, el currículum enfocado a la adquisición de competencias en el contexto real, etc. De esta forma la capacidad de estos centros por procurar ofrecer calidad en la enseñanza queda establecida.

⁴⁷ Knowles, M. S. (1998). *The Adult Learner*. Houston, TX. Butterworth-Heinemann Publications. Fifth Edition.

⁴⁸ <http://www.heacademy.ac.uk>

Sin embargo, todavía queda un largo camino que recorrer en lo que a reforzar la estructura regional del conocimiento se refiere por parte de las universidades profesionales que imparten cursos de formación de docentes. Además se hace patente la necesidad de completar la ya iniciada labor de internacionalización de programas, de formación de docentes y de la estructura Bachelors-Masters (Ba-Ma) para cumplir por completo las resoluciones del marco europeo para la educación superior.

4.1. Intensificación de la infraestructura del conocimiento

La estructura del conocimiento que hasta el momento ha predominado hacía referencia a un tipo de economía y sociedad industrial. Sin embargo, las nuevas directrices de esta intensificación de la economía pretende transformar esta sociedad en una sociedad del conocimiento donde la participación máxima de las partes implicadas, al igual que de la circulación del conocimiento se presentan como temas claves aún por acometer.

Por tanto resulta esencial que la formación de profesores dentro de estos centros de enseñanza se mejore por medio de:

- Mayor e intensiva participación en las redes de cooperación entre centros superiores de educación (y con mayor énfasis entre centros superiores de formación de docentes), en el sector público y en aquellas empresas especializadas en un determinado sector. De esta forma se garantiza no sólo el traspaso de conocimiento, sino que también se desarrolla y se alerta sobre lo que es válido o no en la profesión. Este tipo de acciones contribuyen de forma indirecta al desarrollo de una región en concreto donde tanto centros de educación superiores como empresas se convierten en "compañeros del debate del conocimiento."⁴⁹
- En este debate regional, por tanto, es imprescindible que se intensifique la relación entre estudiantes, como portadores del conocimiento; los centros de educación donde se generan nuevas

⁴⁹ Innovatieagenda hogescholen:Maximale participatie en kenniscirculatie, 2004.

técnicas de consumo y producción del conocimiento, y el sector privado y público donde se pone en funcionamiento esta nueva forma de conocimiento informal. Son entonces las prácticas en “el lugar de trabajo”, el intercambio de personal docente en otros centros, los lectores o profesores/empresarios y trabajadores visitantes, el acercamiento de las situaciones reales y la introducción de la tecnología en la educación; elementos latentes de una circulación flexible y dinámica del conocimiento y desarrollo de competencias.

4.2. Europa y la internacionalización de la educación

Ya ha quedado patente a lo largo de este documento que la internacionalización de la educación de cara a formar parte de una dimensión europea es fundamental. La necesidad de adecuar la educación superior al marco dibujado por la Declaración de Bologna es una tarea ya iniciada en el año 2000 por un gran número de centros de enseñanza superior. Sin embargo, todavía existen áreas a las que prestar atención, en especial:

- Configuración y diseño de los programas de estudio y cursos de Masters en las universidades profesionales (hasta el momento se ha hecho mayor hincapié en el desarrollo del programa de Bachelors en estos centros profesionales).
- Estímulo de la cooperación europea entre centros de educación superior y superior profesional a través de relaciones de consorcio. En este sentido se hace necesario desarrollar programas de educación comunes que reconozcan diplomas conjuntos o *joint degrees*.⁵⁰

⁵⁰ El reconocimiento de programas de educación o formación común y los diplomas conjuntos o *joint degrees* nace de la Declaración de Berlín, donde se hace hincapié en los programas de diplomas conjuntos para aquellos estudiantes que sigan estudios Bachelor-Master en otras universidades Europeas. En este sentido, resulta necesario no sólo trabajar en dirección a crear mayor cooperación entre centros de educación sino también en crear un sistema de evaluación de la calidad de la educación y de los sistemas de acreditación conjunta entre universidades europeas, sobre todo entre universidades y centros de educación que mantienen relaciones de investigación conjunta desde hace años. Innovatieagenda hogescholen: Maximale participatie en kenniscirculatie, 2004.

- Dentro de las políticas de internacionalización y de ayuda a los países en desarrollo también recae el acento en la necesidad de estimular la cooperación entre las universidades y universidades profesionales holandesas con sus “colegas” europeos especialmente con los del este de Europa. Cooperación, en este sentido, también incluye el intercambio de personal docente y de investigación, del personal administrativo, y ante todo atraer estudiantes extranjeros hacia las universidades holandesas y promover el estudio o las prácticas de estudiantes holandeses en el extranjero.

4.3 Expectativas de futuro en la formación inicial de docentes

En lo que se refiere a la formación inicial de docentes⁵¹ y a pesar de la renovación de las estructuras en los programas de formación (ya descrito en este documento) y la reforma de la infraestructura de los centros de educación (ya mencionado a lo largo de este informe), todavía existen algunas lagunas a las que se debe prestar particular atención. Éstas son:

- La necesidad de crear mayor cohesión a la hora de elaborar los programas de Bachelors-Masters de formación inicial de docentes. Hasta el momento, cada centro de educación ofrece sus propios programas independientes.
- La estructura en la formación de docentes de educación secundaria de segundo grado todavía esta por determinarse en lo que se refiere a los programas de master de los profesores de primer grado, de formación pedagógica superior y de educación especial.
- Los programas de formación inicial de profesores de educación secundaria de segundo grado forman a profesores especialistas en una materia determinada. La demanda de la educación secundaria de carácter profesional (VMBO), requiere una especialización más amplia de los docentes en otras áreas interrelacionadas.

⁵¹ Innovatieagenda hogescholen: Maximale participatie en kenniscirculatie, 2004 Pág. 12

- Dar mayor impulso al intercambio (sobre todo regional) de lectores y expertos como formas informales de circulación del conocimiento y experiencias en el campo del ejercicio de la docencia.

REFERENCIAS

Acto de Educación primaria (Wet op het Primair Onderwijs) (Agosto 1998).

Acto Interino (Julio 2000).

Authentic Learning <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/constructivism/authentic.htm>

Charleton, M. (1996). *Self-directed Learning in Counsellor Training*. Cassel Wellington House. London, U.K. British Library.

Education in Place: Power and Creativity for the Knowledge Society, (2000)

Education Inspectorate (2002). *Professioneel onderwijspersoneel, opleiden met de school*.

European Union (2000). *The Bologna Declaration*. www.europa.eu.int?comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf

European Union (2002). *The Copenhagen Declaration*. www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf

Educatief Partnerschap www.educatiefpartnerschap.nl

Faerma, S. (1996) *Learning rganizations* <http://home.nycap.rr.com/klarsen/learnorg/>

Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Columbia University, New York. Teachers College Press.

Generic Centre: Learning and Teaching Support Network (LTSN). www.heacademy.ac.uk

Green Paper De school centraal (2002).

Hall, G.E. & Jones, H.L. (1976). *Competency-based education: a process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

HBO-raad (2002), Partners in educatie.

IVLOS – Universidad de Utrecht [http:// www.ivlos.uu.nl](http://www.ivlos.uu.nl)

Innovatieagenda hogescholen: Maximale participatie en kenniscirculatie (2004).

Knowles, M. S. (1998). *The Adult Learner*. Houston, TX. Butterworth-Heinemann Publications. Fifth Edition.

Gibbons, M. (2002) *The Self-directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Exce*. Josse-Bass. San Francisco, CA. A Wiley Imprint.

McAshan, H.H. (1979). *Competency-based education and behaioral objectives*. Englewood Cliffs, New Jersey. Educational Technology Publications, Inc.

Ministerio de Educación Holandés [http:// www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)

Ministerio de Educación.(1999), “Maatwerk voor morgen, het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt”.

Ministerio de Educación, (2000), Education in Place.

Ministerio de Educación, (2001), “Learning without Constraint”.

OECD, (2003) “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”. Country Background Report for The Netherlands.

SBO Studiecentrum voor Bedrijf en Overheid “A todo color en nombre del Ministerio de Educación” <http://www.sbo.nl>

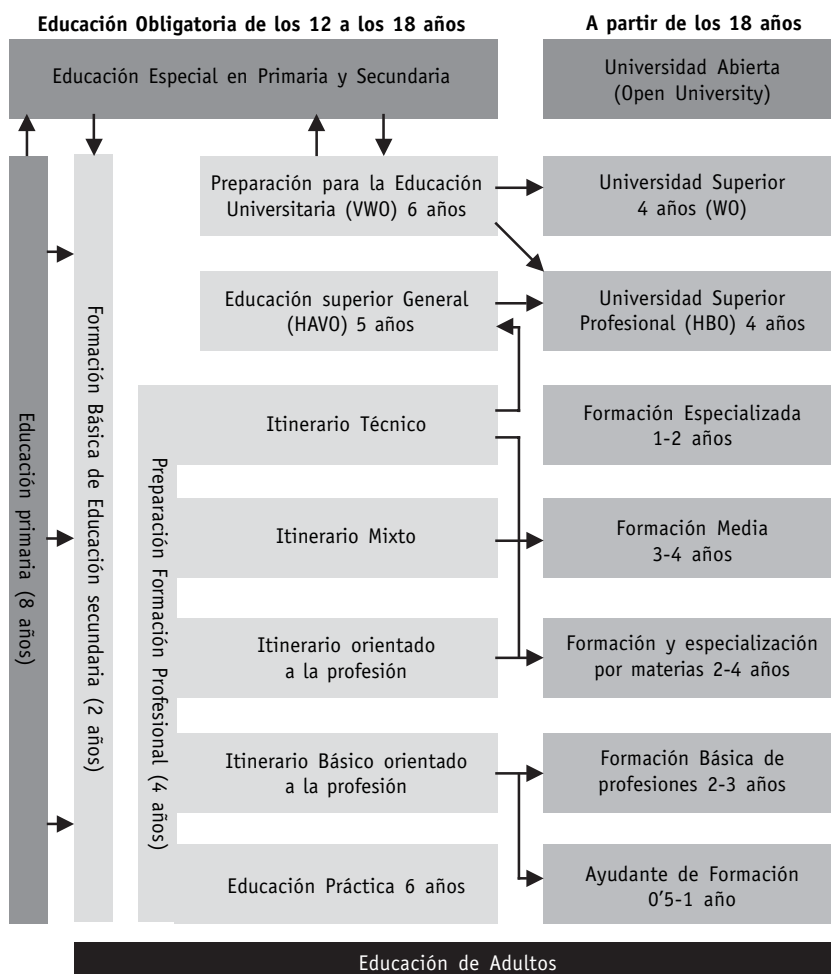
SLO, Netherlands Institute for Currículum Development (1999). *Primary Education in The Netherlands: A Picture of a primary school*. Enschede, The Netherlands. SLO.

Smith, R.M. (1990). The promise of Learning to Learn. En: Smith M.R. et.al. (eds.) *Learning to learn: Across the Life Span*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

STOAS Universidad Profesional. www.stoashogeschool.nl

Vossensteyn H. et al. (2001). *Attractiveness, profile and occupational content of the teaching profesión. A contextual report on the position of teachers in lower secondary education in the Netherlands*. Enschede. CHEPS.

ANEXO I EL SISTEMA DE EDUCACIÓN EN HOLANDA



FUENTE: <http://www.skif.nl/documenten/Criteria%20leerkrachten%20opleidingschool.doc>

ANEXO II

CRITERIOS ESPERADOS PARA LOS PROFESORES DE UNA FORMACIÓN DE ESCUELA

Competencias	Descripción	Nivel del profesor (grado de experiencia)	Nivel del profesor (grado de dominio)
Capacidad para afrontar diferencias	Capacidad para identificar y observar las diferencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos.	Capacidad de reaccionar ante las diferencias de los estudiantes y poder ofrecer actividades y materiales para estimularles a dirigir su propio proceso de aprendizaje.	Énfasis en las posibilidades, sentimientos y necesidades de los distintos estudiantes y enfoque en la educación adaptativa.
Gestión de grupo	Estimula el clima pedagógico y de aprendizaje para que los estudiantes se sientan apoyados y motivados en la educación.	Cuida de la creación y armonía del clima pedagógico y de aprendizaje para la adecuada utilización de normas de grupo.	Capacidad de visualizar la reacción de un grupo donde el clima de aprendizaje es negativo y planteamiento de alternativas constructivas para el grupo.
Metodología de la educación	Adecuación de las materias a la relevancia e interés de los estudiantes y sus problemas de desarrollo.	Capacidad de seguimiento y apoyo al desarrollo y proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Responder a dos tipos de grupos con edades diferentes y apoyo a estudiantes con problemas de desarrollo en el aprendizaje.
Experiencia en la materia o asignatura	Dominio del contenido y del conocimiento didáctico.	Dominio del contenido y del conocimiento didáctico en un nivel básico.	Dominio del contenido y del conocimiento didáctico en un nivel avanzado.
Innovación metacognitiva	Capacidad para reflexionar sobre las propias experiencias o cambios según las necesidades de la educación.	Reflexión sobre las propias experiencias y aprendizaje para poder mejorar.	Reflexión sobre las propias experiencias y aprendizaje para poder sugerir cambios, mejoras y reformas.
Capacidad para estimular la innovación en la educación	Abierto a cambios que conllevan a reformas.	Aporta y contribuye a la implementación de cambios y corrientes de desarrollos nuevos.	Aporta y contribuye a la implementación de cambios sustanciales.

Competencias	Descripción	Nivel del profesor (grado de experiencia)	Nivel del profesor (grado de dominio)
Capacidad de trabajar en grupo	Activo colaborador en el reforzamiento de la colaboración dentro de la organización o centro educativo y sus departamentos.	De manera constructiva forma parte de las discusiones dentro de la entidad educativa.	Toma iniciativas tras haber discutido opciones que contribuyen a aportar iniciativas estructurales de colaboración dentro y fuera del centro educativo.
Capacidad de planificación longitudinal	Visión de cohesión entre las actividades del centro educativo y cuida que los objetivos de éste se cumplan.	Traduce las fases de los períodos en planes concretos para sus propias lecciones y las coordina.	Ofrece y aporta interesantes contribuciones al currículum y las coordina con las actividades del centro.
Grado de cooperación con colegas (colegialidad)	Apoya al desarrollo profesional y personal de colegas y contribuye a los fines comunes.	Abierto a modificaciones de los colegas y toma iniciativas de acuerdo a lo acordado y aprendido de sus colegas.	Apoya a los colegas de trabajo con menos experiencia a través de sus consejos y sugerencias. Apoyar y, dar confianza y autoestima a los demás es una condición.
Contactos externos	Capaz de crear conexiones con instancias externas sobre educación y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	Proporciona y procura una adecuada manera de informar sobre los desarrollos y resultados de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.	Inicia de forma accidental contactos que contribuyen al desarrollo de los estudiantes y promueve un intercambio efectivo de información y colaboración.

Fuente: Competencias de los profesores; Berenschot (agosto, 1999). Criteria leerkrachten en IOB-ers werkzaam op een opleidingsschool <http://www.skif.nl/documenten/Criteria%20leerkrachten%20opleidingsschool.doc>

ANEXO III

RESPONSABILIDADES, COMPETENCIAS Y PAPELES OTORGADOS AL “NUEVO” PROFESOR DE STOAS UNIVERSIDAD PROFESIONAL

Profesor	Papel	Responsabilidades	Competencias	Actividades
Experto/ Instructor	Supervisor	Acompaña al estudiante en su trayecto de aprendizaje y e itinerario.	Supervisor profesional.	Supervisión individual de estudiantes y durante las prácticas.
	Fuente de conocimiento	Emite criterios de contenido sobre productos como exámenes, materiales didácticos, evaluaciones formativas, etc.)	Experto en la materia que imparte.	Supervisor e impulsor de metodología de resolución de problemas (problem-based). Apoyo dentro del lugar de prácticas.
	Estimula desarrollos educativos	Desarrolla y evalúa los distintos aspectos de un currículum.	Experto en desarrollo curricular.	Apoyo dentro del lugar de prácticas.
Asesor y examinador	Evaluador (en el proceso final)	El asesor consigue una imagen completa de las actividades que desempeña un estudiante dentro del lugar de prácticas con la idea de evaluar las competencias. Evalúa los resultados de una forma completa (sumativa).	Tiene capacidades relacionadas con el lugar de prácticas. Capacidades en relación al funcionamiento del estudiante en el lugar de prácticas. Flexibilidad a la hora de asesorar. Es comunicativo y dialogante. Aconseja al estudiante.	El asesor determina como profesional las actividades del estudiante en el contexto específico. Se realiza como valoración final del trabajo del alumno en prácticas (14 ECTS créditos), a petición del estudiante. Lleva a cabo valoraciones (assessments). El asesor no puede formar parte del personal externo.

Profesor	Papel	Responsabilidades	Competencias	Actividades
Supervisor del aprendizaje profesional del estudiante	Guía	Es consciente de las estrategias de aprendizaje y del conocimiento. Apoya a la hora de seleccionar ramas o itinerarios de estudio.	Supervisa grupos; supervisa estudiantes de forma individual. Tiene capacidad de análisis de problemas y sensibilidad.	Contribución y crítica en el diseño del currículo. Posibilidades y consecuencias a la hora de esquematizar las asignaturas opcionales/troncales. Iniciación de las actividades del portafolio (diseño de PDP, plan de actividades). Conciencia del estilo propio de aprendizaje. Conciencia de las cualidades propias. Dirección de las reuniones sobre grupos de desarrollo profesional. Determinación de selección individual.
	Facilitador	Apoya en las actividades de aprendizaje. Transfiere responsabilidad al estudiante. Controla el proceso de estudio.	Realiza supervisión y asesoramiento. Tiene la capacidad de escuchar apropiadamente. Es sociable. Tiene la capacidad de controlar el proceso.	Mantenimiento de entrevistas y conversaciones en base al portafolio/PDP. Hacer que el estudiante explicite el significado de lo aprendido. Revisión de las causas de los resultados de las pruebas formativas. Supervisión del desarrollo. Compartir resultados con otros estudiantes/ profesores como forma de análisis. Reflexionar sobre el material que se acredita como prueba del desarrollo del aprendizaje.

Profesor	Papel	Responsabilidades	Competencias	Actividades
	"Espejo"	Autocontrola la evaluación y estimula el desarrollo del aprendizaje de forma sostenible.	Da forma a las emisiones de juicio y valoración. Es perseverante. Tiene capacidad de convicción y empatía.	Factores determinantes (convicción, imagen negativa sobre sí mismo, emociones limitadas, experiencias negativas) y motivación pasiva.

FUENTE: STOAS Hogeschool: Documentos internos de la Universidad Profesional.

El presente estudio es una contribución de la OREALC/UNESCO al conocimiento y difusión de propuestas innovadoras en la formación de docentes en América Latina y Europa, como insumos valiosos para la toma de decisiones sobre procesos de cambio en uno de los campos cruciales de la educación.

En ese sentido ha de ser considerado el estudio, como una fuente generadora de ideas, las cuales pueden volverse recomendaciones aplicables dependiendo de las especificidades de los contextos, con las precauciones necesarias y con un marcado espíritu crítico.

Cada experiencia innovadora constituye un todo inseparable consigo mismo y con el contexto en el que se desarrolla, de tal forma que cualquier intento de disección tiene como único objetivo ayudar a su estudio y comprensión. Con ello queremos decir que no se trata de "replicar" o "implantar" experiencias independientemente de los contextos y realidades internas, sino de recuperar y valorar los aportes que están ocurriendo en los diferentes países y difundirlos como una valiosa fuente de inspiración.