

# LA FORMACIÓN DOCENTE en Europa y América

## TEACHERS FORMATION in Europe and América

Por: Vicente Araujo Quintero <sup>1</sup>  
Iván Darío Bastidas Castellanos <sup>2</sup>  
Gustavo Narváez de la Rosa <sup>3</sup>

Fecha de recepción: 15 de abril de 2008  
Fecha de aprobación: 2 de mayo de 2008

pedagogical schools which might orient the training of future teachers, especially in Latin America, are also mentioned.

### RESUMEN

El presente artículo hace una breve referencia a los sistemas de formación de docentes en algunos países europeos y latinoamericanos, destacando los orígenes de dicha formación, la evolución histórica de los sistemas implementados en cada país, así como algunas de sus características más importantes. De igual manera, se establece ciertas semejanzas existentes entre los sistemas de formación docente en referencia y finalmente se mencionan algunas tendencias y sugerencias relacionadas con las escuelas pedagógicas que podrían orientar la preparación de los futuros profesores, especialmente en América Latina.

### PALABRAS CLAVE:

Formación docente, escuelas normales, tendencias en la formación docente.

### ABSTRACT

This article makes a brief reference to the teacher formation systems in some European and latin-american countries, underlying the origins of such formation, the historic evolution of the systems adopted in each country, as well as some of their most important characteristics. Likewise, some existing resemblances among teacher systems in reference are established and finally, some trends and suggestions connected with the

### KEY WORDS:

Teacher formation, normal schools, trends in teacher formation.

### INTRODUCCIÓN

El término formación ha tenido diferentes connotaciones de acuerdo a los distintos contextos en los cuales ha sido utilizado; en este sentido, se ha hablado de formación de obreros, formación profesional, formación del espíritu, formación de una vida, etc. Para el caso que nos compete, formación hace referencia a la educación permanente la cual incluye formación técnico profesional, formación cultural, formación personal y formación de los ciudadanos; en consecuencia, la formación implica adquirir una forma para actuar, para re-

---

<sup>1</sup> Licenciado en Inglés-Francés con especializaciones en Didáctica del Inglés y en Docencia Universitaria; actualmente adelanta estudios de Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad de Nariño. Docente Universidad de Nariño.

<sup>2</sup> Ingeniero de Sistemas de la Universidad Mariana; actualmente adelanta estudios de Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad de Nariño. Docente Universidad Mariana.

<sup>3</sup> Ingeniero Mecánico de la Universidad Autónoma de Occidente con especialización en Diseño de Maquinaria y Equipo Industrial de la Universidad del Valle; actualmente adelanta estudios de Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad de Nariño. Docente Universidad Cooperativa.

flexionar, para lograr un mejor desarrollo de la persona según los objetivos propuestos. (Revista Cuadernos: Serie Latinoamericana de Educación. No. 2. 2000:18-19).

En algunos países del mundo han existido diversas maneras de concebir la formación docente; en ciertos casos, se privilegia que el profesor conozca las normas y estilos de conducta consideradas como apropiadas y las transmita a los estudiantes; en otros, lo más importante es que el maestro logre que los estudiantes aprendan, y también, existen casos en los que se antepone la enseñanza o el desarrollo del espíritu crítico, así como la concepción de un maestro investigador.

La formación de docentes no puede estar desligada de los contextos históricos, sociales, políticos e institucionales, ni del espíritu de modernización de un país; ante la inminente globalización, revolución del conocimiento y la información, la formación docente ha sido objeto de distintas transformaciones en gran parte de los países del planeta a través de la elaboración de diseños e implementación de proyectos, para hacer frente a las distintas crisis y a los retos que cada época ha impuesto al ser humano. La tendencia de políticas neoliberales ha impulsado a los países a ponerse a tono con las exigencias del mundo moderno y a preocuparse por lograr una educación de calidad.

## 1. FORMACIÓN DOCENTE EN ESTADOS UNIDOS Y ALGUNOS PAÍSES DE EUROPA Y AMÉRICA LATINA

### En Estados Unidos

Rentería Rodríguez (2004:19), citando a Rodríguez Pinzón, describe algunas de las características del sistema de formación de docentes norteamericano, destacando las debilidades de su estructura educativa en términos de coherencia entre lo que la escuela dice hacer y lo que realmente ocurre en el aula; el autor resalta los bajos niveles de motivación de los docentes, la rutinización y el marcado desprestigio de la profesión debido, en parte, al interés por adoptar modelos que privilegien el aprendizaje sobre la enseñanza, con el fin de formar hombres para la productividad en un mercado internacional competitivo.

En este sentido se ha implementado tres modelos de capacitación docente: el primero se relaciona con la capacitación en las técnicas pedagógicas meramente instrumentales que el

maestro, simplemente, debe seguir; el segundo modelo se refiere a los programas modernos, según los cuales, el maestro es formado en la labor docente dentro de un contexto que incluye las dimensiones institucionales y laborales; bajo esta perspectiva, los docentes aprenden a enseñar a través de la observación (mínimo seis meses, como requisito de grado) y a través de la interacción con otros docentes; finalmente, se diseñó el modelo de programas alternativos con el fin de ofrecer ciertas garantías a los futuros maestros tales como mejores condiciones salariales y posibilidades de adelantar estudios de postgrado, todo esto teniendo en cuenta que quienes ingresaban a las facultades de educación tenían bajos promedios en las pruebas de estado.

Rentería Rodríguez resalta que estos cambios no han sido orientados hacia el mejoramiento de la enseñanza sino al dominio del saber específico por parte del maestro, cuyo manejo y profundidad en los contenidos de las distintas áreas ha sido, frecuentemente, puesto en tela de juicio.

Predomina en los Estados Unidos la tendencia del docente a la especialización, a la reducción de su papel como docente propiamente dicho y a la utilización de la tecnología.

### En Alemania

Tanto a nivel teórico como práctico la formación de docentes en Alemania ha sido bastante productiva; como lo indica Muller de Ceballos (Revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 y 15, Medellín, pág. 170), citado por Rentería Rodríguez (2004: 22); ya desde el siglo XVIII se pensaba en la formación del hombre y su ejercicio de la libertad de manera autónoma, propiciando espacios para que el estudiante descubriera sus propias capacidades e hiciera uso de ellas; en el siglo XIX se estableció el método de enseñanza objetiva fundada en la intuición y la interacción sujeto-objeto a través de la relación del lenguaje y el pensamiento dando gran importancia al estímulo de los órganos de los sentidos, abandonando de esta manera, los conceptos religiosos antiguos de repetición y memorización.

Posteriormente, se diseñó un modelo formativo de docentes que propendía, no sólo por el manejo de los métodos de enseñanza, sino también por el conocimiento de la cultura universal, la filosofía clásica griega y la relación de la educación con la política.

Destaca Muller de Ceballos que a comienzos del siglo XX apareció el concepto de Escuela Nueva siguiendo los planteamientos pedagógicos de Spranger y Kerschensteiner; como consecuencia, se hizo necesario renovar la formación

del personal docente, fueron cerradas las escuelas normales y se fundó la Escuela Superior de Pedagogía en 1920, elevando la formación de profesores a nivel superior; se consideró, entonces, la educación como el eje central de la formación de los ciudadanos y el maestro se convirtió en dinamizador de los procesos sociales.

A partir de la segunda mitad del siglo XX la formación docente dio un giro hacia las especializaciones y los docentes se formaban en las facultades de ciencias, humanidades, bellas artes, entre otras. En 1983, se cerró las escuelas superiores de pedagogía debido al gran desempleo docente de la época. Actualmente la formación docente se realiza en dos fases: la primera en la Universidad de Humboldt y la segunda tiene que ver con el entrenamiento en servicio, orientada y evaluada por el estado.

### En Francia

Chabannes, Roland (Revista Educación y Pedagogía No. 17, Medellín, Págs. 30 y 31) citado por Rentería (2004: 26), hace relación a las antiguas escuelas normales creadas por la Ley Gisot en 1833 y generalizadas en 1879, las cuales formaban a los docentes de primaria en el campo profesional; estas escuelas contaban con un centro anexo destinado a la práctica docente de los futuros maestros para desarrollar, de esta manera, las destrezas profesionales.

Los docentes de secundaria se preparaban en la universidad, dando prioridad a la formación intelectual y científica, requisitos suficientes para ejercer la docencia; el resto se consideraba asunto de talento natural y carisma. A partir de la Segunda Guerra Mundial se afianza la exigencia de la cualificación de los maestros franceses en el campo científico-tecnológico y se obliga a las escuelas elementales a revisar sus programas y, a las normales a revisar sus criterios de selección.

Chabannes indica que, actualmente, el sistema de formación de docentes francés consta de dos etapas a saber: la formación inicial y la formación continua; la primera tiene una duración de dos años y se lleva a cabo en las instituciones universitarias de formación de maestros (IUFM); durante el primer año, los estudiantes se preparan para obtener el certificado de aptitud para el profesorado de las escuelas (CAPE); quienes aspiran a ser docentes de secundaria deben prepararse en uno de varios tipos de concursos disponibles y presentar, además, una prueba de reflexión sobre la práctica de la enseñanza.

Para el segundo año, los estudiantes adquieren la condición de profesores en pasantías y les es asignado un grupo de estudiantes bajo la supervisión de un consejero pedagógico.

La formación continua está dirigida a los docentes en ejercicio y busca, principalmente, su actualización permanente inexistente hasta antes de 1971. En los años ochenta se empieza a pensar en una formación docente acorde con las necesidades de los nuevos perfiles de los estudiantes, para abrir la escuela al mundo exterior, al mundo del trabajo y su vinculación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología. A partir de 1982 se crea las misiones académicas para la formación continua del personal de educación nacional (MAFPEN) las cuales, últimamente, han centrado su interés en desarrollar la investigación en el campo de las disciplinas relacionadas con el ejercicio docente.

Según señala Sandoval Osorio (2001: 66), a partir de 1990 fueron suprimidas las escuelas normales y creados los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM), considerados de educación superior, con docentes universitarios pero sin la estructura organizativa universitaria; la formación docente gira en torno a tres ejes: el de las disciplinas específicas, el de gestión de aprendizaje y el relacionado con el funcionamiento del sistema educativo en el contexto de la sociedad nacional y local.

### En Inglaterra

Indica Sandoval Osorio que a partir de 1947 la supervisión de la formación de maestros estaba a cargo de las universidades y la profesión docente se asociaba con las profesiones liberales y de formación teórica, hasta los años setenta. Posteriormente, se regresa a la concepción de preparación de docentes haciendo más énfasis en la práctica y dándole un carácter artesanal más que reflexivo.

Del 50% del tiempo asignado a la práctica pedagógica en las escuelas, se pasó al 80% y se facultó, además, a las mismas escuelas para que diseñen programas de formación docente incluso sin la supervisión de instituciones de educación superior. Los tutores de prácticas pedagógicas para el nivel de educación básica, debían acreditar experiencia reciente en este nivel, la cual debían renovar periódicamente. Se critica, de este sistema, la escasa formación reflexiva sobre la profesión y el contexto sociocultural en el cual actúa el maestro.

### En Portugal

Sandoval señala que en Portugal, con la expedición de la Ley de Educación de 1986, se estableció para los futuros docentes, nueve años de educación básica y tres de formación a nivel de educación superior, como requisito para obtener el título de bacharel en institutos superiores politécnicos. Para obtener el título a nivel de licenciatura se debe realizar estudios en las universidades con una duración de cuatro a cinco años.

Las universidades ofrecen la formación para maestros a través de facultades de educación y pedagogía; existen también otras facultades que han decidido hacer esta oferta con o sin apoyo de unidades pedagógicas. El componente pedagógico-didáctico y el de práctica pedagógica no pueden sobrepasar el 40% del total del plan de estudios y la práctica pedagógica para los niveles de formación del primer y segundo ciclo se realiza desde el comienzo de los estudios; en el último año de formación, los estudiantes deben realizar una pasantía.

### En España

En España, según señala Sacristán, José Gimeno (Revista Educación y Cultura No. 42, Bogotá: 56) citado por Rentería (2004: 30), la formación de maestros para la educación infantil y básica primaria, está a cargo de las escuelas superiores de formación del profesorado, las cuales ofrecen tres años de preparación a los aspirantes, quienes deben haber terminado el ciclo de educación media; las universidades ponen a disposición de los interesados las diplomaturas en educación en las especialidades de:

- maestro en educación infantil
- maestro en educación primaria
- maestro en educación física
- maestro en educación musical
- maestro en lengua extranjera
- maestro en educación especial
- maestro en audición y lenguaje
- maestro en educación social

La formación de maestros para el ciclo de secundaria está a cargo de las universidades, especialmente en las facultades de ciencias y humanidades y el énfasis se hace en las áreas o materias que exige cada especialidad del currículo; los estudiantes pueden acceder a un título de especialización en didáctica.

En resumen, los docentes en educación infantil y básica primaria se especializan en el conocimiento del desarrollo del

niño y los maestros del ciclo de secundaria hacen énfasis en el dominio de la disciplina que enseñan.

Algunos críticos establecen la falta de articulación entre la teoría y la práctica en el sistema español, por cuanto los docentes de los centros de formación carecen de experiencia tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria; por otra parte, el excesivo número de estudiantes en las escuelas de formación, dificulta el logro óptimo de las metas propuestas. Se vislumbra en España, la inscripción del modelo empresarial denominado "toyotista" cuyo énfasis se advierte en la administración estratégica, la evaluación y el control de resultados.

Como puede apreciarse, la tendencia de la formación docente en varios países del mundo es elevar el nivel de formación de los maestros, mínimo al grado de licenciatura, pocos son los países que continúan formando profesores en instituciones de nivel medio, tales como Haití, Honduras y en algunas partes del Brasil.

### En Latinoamérica

A continuación se describe brevemente ciertas características del estado de la formación docente en algunos países de América Latina y el Caribe, con base en informes presentados por la IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) a través del programa "Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe".

### En Argentina

El Doctor Oscar Cámpoli consultor de la IESALC, en su informe presentado en el año 2004, establece que en Argentina existen dos sistemas de formación de docentes a nivel superior: por una parte, el sistema no universitario o terciario, el cual está conformado por institutos superiores encargados de la formación docente y la formación técnica profesional con carreras cuya duración oscila entre dos y cuatro años; para el año 2000, este sistema contaba con 440.000 estudiantes en 1.700 instituciones; de este número de estudiantes, 250.000 pertenecían a la carrera docente.

Por otra parte, se encuentra el sistema universitario que para el año 2000 contaba con 1.250.000 estudiantes distribuidos en 92 instituciones; el autor resalta que hasta antes de la promulgación de la Ley de Educación Superior de 1995, estos dos sistemas funcionaban casi de manera aislada sin ningún tipo de interacción entre ellos.

El origen de la formación docente en Argentina se remonta a la creación de las escuelas normales, específicamente la escuela normal de Paraná en 1870; posteriormente, aparecieron los Institutos de Educación Superior los cuales hoy en día asumen gran parte de la formación docente en este país. El autor señala que los planes de estudio para los profesores o licenciados son los mismos en todo el país; las únicas diferencias tienen que ver con la terminología, el ciclo pedagógico o la tesis de licenciatura.

A partir de 1990 la formación pedagógica en Argentina sufrió algunas transformaciones establecidas por la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995, las cuales parten del reconocimiento de la diversificación de los estudios docentes en razón a la cantidad y tipo de instituciones que ofrecen tal formación, procurando flexibilidad entre los distintos niveles del sistema educativo con el ánimo de favorecer el tránsito del nivel terciario al universitario propiamente dicho. El autor señala que, actualmente, está en discusión en el Consejo Federal de Cultura y Educación, la unificación de los títulos docentes a nivel terciario y universitario en todo el país.

### En Bolivia

En el informe presentado a la IESALC en el año 2004, la consultora Blithz Lozada Pereira establece que a comienzos del siglo XX Bolivia tenía un poco más de un millón setecientos mil habitantes de los cuales únicamente 123.000 habían cursado la educación primaria; producto de la revolución liberal, aparece la primera escuela normal de preceptores y maestros en 1909, motivada por la misión del belga Georges Rouma estableciéndose, de esta manera, la responsabilidad de la educación por parte del estado.

El maestro ideal era considerado como un apóstol ejemplo de esfuerzo y sacrificio por el país y la juventud, pero era también un reflejo del proyecto liberal que proyectaba la cultura de las clases dominantes de las primeras décadas del siglo XX. Fue en la década de los treinta cuando apareció Warisata, la primera escuela normal que preparaba a los futuros maestros de los indios constituyéndose en un ejemplo para todo el continente; Warisata constituía el centro de organización de actividades sociales en el que, con un espíritu de democracia comunitaria, se resolvía los problemas cívicos, políticos, familiares y económicos.

En los años cincuenta se conservó las escuelas normales cla-

sificadas en urbanas y rurales hasta finales de siglo; el código de 1955 estableció la educación como suprema función del estado y era de carácter universal, gratuita, democrática, obligatoria y única, orientada a la alfabetización del campesino y en las ciudades a la formación universitaria de tendencia liberal, herencia de la ideología colonial.

En la década de los sesenta el dictador militar Hugo Bánzer Suárez reglamentó el sistema educativo inculcando las libertades y la autonomía universitaria y estableció, además, el índice académico para la formación docente con seis semestres de formación para profesores de primaria y ocho para secundaria. Durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada entre 1993 y 1997, se creó una nueva constitución política del estado que reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de Bolivia. En 1992 se llevó cabo un congreso pedagógico nacional con el fin de realizar una reforma educativa, la cual estableció, entre otros aspectos, que los profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados podrían ejercer la profesión docente previa presentación de un examen específico; se inició, igualmente, la transformación de las escuelas normales en institutos normales superiores cuyos docentes debían inscribir su accionar en el contexto de enseñar a aprender.

### En Brasil

Según Sandoval Osorio (2001: 67-68), en Brasil existen todavía algunas escuelas normales que han perdurado gracias a su prestigio social y su trayectoria histórica; sin embargo, la tendencia de la formación docente hacia los niveles superiores es evidente si se tiene en cuenta que bajo el precepto de la autonomía universitaria, las universidades y las facultades de educación ofrecen diferentes cursos de formación de profesores gracias a la flexibilidad curricular existente en este país.

En 1996 se estableció la Ley de Directrices Básicas en Educación, la cual creó los institutos superiores de educación, considerados como paralelos a las universidades y encargados de la formación de docentes para el ciclo de educación fundamental, con una duración de ocho años; de igual manera, estos centros ofrecen diplomados y cursos de formación continuada para docentes de cualquier nivel del sistema. Esta medida ha sido ampliamente criticada por cuanto se considera que el nivel de las universidades y los institutos de educación superior es desigual, si se tiene en cuenta, que en las primeras existe un altísimo nivel de cualificación de sus docentes (uno de los mejores en América Latina) y en el

cual la investigación es un eje importante en el desarrollo de los programas; en cambio en los institutos en referencia, la investigación no es obligatoria. Se dispone, entonces, que estos institutos son los encargados únicamente, de la preparación docente en su fase inicial mientras las universidades ofrecerían los cursos de posgrados desde los ciclos de bachelarado hasta las maestrías, doctorados y posdoctorados.

### **En Chile**

En el informe para la IESALC del año 2004, Beatriz Ávalos destaca la gran tradición chilena en materia de formación docente que se remonta hacia el año 1842 cuando se creó la Escuela Normal de Preceptores bajo la orientación del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento; en 1889 se dio origen a la primera institución encargada de la formación de docentes llamada Instituto Pedagógico, de gran influencia alemana, que pasaría luego a formar parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y gozaría de un buen prestigio hasta la primera mitad del siglo XX.

A partir de 1940 surgieron otras instituciones formadoras de docentes tales como las Escuelas de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile, de la Universidad Austral de Valdivia, de la Universidad Católica de Valparaíso y de la Universidad Católica del Norte.

Posteriormente, el gobierno de Augusto Pinochet decretó el cierre de las escuelas normales y tanto los estudiantes como los recursos fueron transferidos a las universidades geográficamente más cercanas. Entre 1980 y 1981, las carreras de formación docente fueron decretadas no universitarias y se reestructuraron con la creación de las Academias Superiores y los Institutos Profesionales; no fue sino hasta 1990 cuando se reconoció, nuevamente, el carácter universitario a la formación docente. Hoy en día, la preparación de profesores corre por cuenta de las universidades como la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación y se ofrece en cuatro niveles: parvulario, básico, medio y diferencial; el título universitario obtenido por los estudiantes es el de licenciado en educación.

En Chile el concepto de Formación de Educadores está asociado a tres aspectos básicos: los profesionales que forman a los docentes en las instituciones de Educación Superior, los tutores de las prácticas y los mentores que supervisan la práctica docente propiamente dicha.

Finalmente, indica el informe, que la incorporación de las TICS (tecnologías de la informática y la comunicación) están

contribuyendo, hoy en día, al mejoramiento y cualificación de la formación de docentes en las distintas universidades chilenas.

### **En Costa Rica**

El consultor para la IESALC y la UNESCO Ricardo Sol Ariaza, en su informe presentado en octubre de 2004 establece, entre otras, las siguientes consideraciones:

El 26 de abril de 1838 se creó en Heredia, la primera escuela de formación de maestros para varones, la cual junto con otras escuelas de diferentes provincias, constituirían la Universidad Nacional en 1973. Entre 1914 y 1937, la escuela normal funcionó como institución de educación superior ante la carencia de universidades públicas, por lo cual fue considerada como el alma mater de la educación en Costa Rica.

La formación de docentes para la segunda enseñanza tuvo su origen con la contratación de profesores traídos de Europa o la incorporación de egresados de la Universidad Santo Tomás. Entre 1884 y 1940 la formación primaria corrió por cuenta del estado, dejando en manos de la empresa privada la educación secundaria y superior.

A partir de 1940 se creó universidades como la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia las cuales mostraron una gran vocación por la formación de docentes.

### **En Cuba**

Alfredo Álvarez Díaz consultor de la IESALC establece en su informe del año 2003, que antes de 1959 la formación especializada de los maestros (de primaria) en Cuba, se realizaba en las seis escuelas normales de nivel terciario, no universitario, existentes en ese momento; en tanto que la formación de profesores (de secundaria, preuniversitaria y universitaria) se llevaba a cabo cursando la carrera de pedagogía; en 1964 fueron creados los tres primeros institutos pedagógicos como facultades en tres de las cuatro universidades creadas hasta ese momento.

Con la Ley 1307 de 1976 todos los institutos existentes fueron fusionados en lo que se conoce con el nombre de Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en calidad de universidades pedagógicas independientes adscritas al Ministerio de Educación; inicialmente la formación de docentes para el nivel

secundario tenía una duración de cuatro años, luego se incrementó hasta cinco; el futuro docente debía desarrollar un trabajo científico estudiantil con el fin de obtener el título de licenciado en educación, especificando la especialidad respectiva.

En Cuba existen dos Ministerios de Educación: el Ministerio de Educación (MINED) bajo cuya responsabilidad está la formación de los ciudadanos hasta el grado doce (preuniversitario) y el Ministerio de Educación Superior (MES) dirigido a todas las carreras universitarias.

Una tendencia interesante en Cuba tiene que ver con la formación de profesores generales integrales que sustituya la antigua formación por especialidades, lo cual permitiría que el profesor desarrolle el papel no sólo de docente sino también de trabajador social en grupos de estudiante pequeños (no mayores de 20 para la enseñanza primaria y 15 para la secundaria), convirtiéndose, así, en un verdadero educador. La formación docente actual tiene como eje central la práctica orientada por el concepto de formación en la escuela, desde la escuela y para la escuela. Por otra parte, la investigación cobra importancia desde el primer año de la carrera permitiéndole al futuro docente reflexionar e investigar sobre los problemas de su quehacer cotidiano.

El autor destaca que, gracias al programa de informática educativa del Ministerio de Educación, las TICS han sido incorporados adecuadamente en todos los niveles de educación en sus distintos currículos y todos los centros educativos cuentan con programas de software y hardware.

### En Uruguay

Al igual que los consultores de la IESALC referenciados anteriormente, Darwin Caraballo en su informe del 2004, hace un recorrido del sistema de formación docente en Uruguay cuyas consideraciones más importantes son resumidas a continuación:

En 1885 fueron creados los Institutos Normales de Montevideo lo cual constituyó el inicio de la profesionalización de la carrera docente magisterial dando como resultado que a finales de los años treinta el 100% de los docentes de educación básica primaria fueran profesionalizados y titulados. En 1949 el Doctor Grompone fundó el Instituto de Profesores Artigas de Montevideo cuya primera promoción, en 1954, dio cuenta de un excelente nivel de formación de docentes orientado por el modelo francés.

Para los años 60, sólo el 11.6% del total de docente en el nivel secundario eran titulados, ante lo cual, surgió una serie de propuestas cuya realización fue frustrada ante la instalación del gobierno militar a comienzos de los 70.

En 1977 se dio origen a 21 institutos de formación docente asentados en la capital uruguaya, decisión que careció de una verdadera planificación estratégica dando como resultado un número insuficiente de docentes en relación con las necesidades del sistema. Con el advenimiento de la democracia en 1985, la educación en Uruguay comenzó a delinear políticas para recuperar el terreno perdido durante el proceso cívico militar.

Actualmente existen seis Centros Regionales de Profesores (CERP), los cuales se caracterizan por la búsqueda de la eficiencia, agilidad, calidad, coherencia, pertinencia e innovación; el programa de los CERP comprende cuatro áreas: un área instrumental, una de ciencias de la educación, una de didáctica y prácticas docentes y una de formación especializada en el área del conocimiento. Por otra parte, existe la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) encargada de coordinar, financiar y ejecutar políticas de formación docente en la Universidad de la República.

### En El Salvador

Rolando Balmore Pacheco, consultor de la IESALC, señala que hasta la reforma educativa de 1968 existían en El Salvador 67 escuelas normales, caracterizadas por la ausencia de las condiciones mínimas para ejercer su misión de formadoras de docentes; la oferta de egresados era mayor que la demanda lo cual contribuyó a incrementar el desempleo en ese país. A partir de este año fueron suprimidas todas estas escuelas y se fundó la Ciudad Normal Alberto Masferrer como entidad responsable de formar educadores para la educación básica, media y educación física, además del perfeccionamiento docente y administrativo en servicio.

El conflicto armado de la década de los años ochenta propició el cierre de dicha institución considerada como una amenaza para los intereses de los grupos de la época, en virtud de su liderazgo en los campos político y social de sus docentes, estudiantes y trabajadores; esta situación dio origen a la creación de institutos tecnológicos a través de los departamentos de pedagogía, los cuales evidenciaban notoria desorganización y falta de experiencia para orientar adecuadamente la formación docente; ante la inestabilidad política y social de la época se generó un espacio propicio para el surgimiento de 29 universidades privadas, las cuales carecían de los requisi-

tos mínimos para enfrentar el reto de la educación superior; se impulsó, además, la creación de licenciaturas en ciencias de la educación como programas universitarios, con una duración de cinco años.

Se generó entonces una dispersión curricular que condujo a la creación de programas mal concebidos y docentes mal formados; con la reforma de formación de docentes de 1998, el Ministerio de Educación definió la Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Docentes las cuales establecieron el perfil de los nuevos maestros salvadoreños indicando especialidades, títulos y estructura curricular, con una duración de tres años y cuyo plan incluía tres áreas fundamentales: formación general, área especializada y práctica docente.

Se crea luego el proyecto APREMAT (Apoyo al Proceso de Reforma de la Educación Media en el Área Técnica) el cual desarrolla los conceptos de formación de competencias, organización integral por módulos integrales, práctica docente empresarial y la puesta en marcha de un programa de formación de formadores.

### **En Venezuela**

Cárdenas Colmener (2000: 53) destaca la evolución de los sistemas de formación de docentes desde las primeras escuelas normales creadas en 1876, las cuales ofrecían el título de maestro normalista después de haber cursado seis años de primaria y tres (posteriormente cuatro) años de formación docente; a partir de 1969, la formación de maestros tuvo un cambio según el cual los futuros profesores debían cursar un ciclo básico de tres años y un diversificado de igual duración.

La Ley Orgánica establecida en 1980 eliminó las escuelas normales, así como los diversificados docentes y, la formación de maestros para el preescolar y los seis primeros años de educación básica corrieron a cargo de la educación superior con una duración de cinco años que debían cursarse en los Institutos Pedagógicos, los cuales, posteriormente, pasaron a formar la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Desde 1936 la formación de docentes para la educación media se llevaba a cabo en los Institutos Pedagógicos hasta 1953, cuando se creó la Universidad de Educación en la Universidad Central de Venezuela y aparecieron varias universidades oficiales y privadas; actualmente, todos los docentes para todos los niveles se forman en las universidades del país.

### **En Colombia**

Rentería Rodríguez (2004: 156) señala que las escuelas normales en Colombia tuvieron su origen en el nacimiento de la república, cuando el general Francisco de Paula Santander facultó al poder ejecutivo para crear las Escuelas Normales de enseñanza mutua; según la Revista Cuadernos: Serie Latinoamericana de Educación (2000: 102), en 1844 fueron creadas las escuelas normales orientadas por los principios Lancastrianos; más tarde, con la emanación del Decreto 429 de 1893 se estableció los planes de estudio y se asignó a la enseñanza normalista el carácter de enseñanza de segundo grado.

En 1904 se fundó en Bogotá la Escuela Normal de Instructores y para 1919 se había creado veintiocho escuelas normales cuya población estudiantil ascendía a 1.228, de la cual el 61% eran mujeres. Entre 1932 y 1934 se creó tres facultades de educación dos en Bogotá y una en Tunja; los estudios ofrecidos tenían una duración de tres años otorgando el título de Licenciado en Ciencias de la Educación; cabe destacar que ya por estos años existía el doctorado en Ciencias de la Educación para los profesores con experiencia mínima de dos años en el ejercicio docente.

En 1936 fueron suprimidas las facultades de educación y se dio origen a la Escuela Normal Superior adscrita inicialmente a la Universidad Nacional encargada de la formación universitaria de profesores hasta la primera mitad del siglo XX. En 1955 surgieron la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá y la Universidad Pedagógica y Tecnológica Nacional de Tunja, las cuales se encargarían de la formación universitaria docente hasta la década de los 60, época en la que empiezan a surgir facultades de educación y departamentos de pedagogía en las universidades públicas y privadas colombianas.

Sandoval Osorio (2001: 69), expresa que a partir de la década del 70 fueron suprimidas las escuelas normales y creadas las escuelas normales superiores, instituciones que se asociaron con las facultades de educación y otorgaban el título de bachiller pedagógico; los profesores para la educación media o secundaria se formaban en la Universidad Pedagógica Nacional y en las facultades de educación de la universidades oficiales y privadas de la nación, empezándose, de esta manera, a reconocer la importancia de la pedagogía y la investigación en la formación de maestros.

La Ley General de Educación de 1994 estableció, entre otros aspectos, que las universidades podrían otorgar títulos de especializaciones en formación docente siempre y cuan-

do contaran con una unidad pedagógica. En el plano de la educación universitaria se ha cuestionado la calidad de la enseñanza ofrecida por las facultades de educación, hecho que ha suscitado el surgimiento de dos posiciones con respecto a la formación docente: la primera, privilegia los conocimientos específicos o disciplinas básicas, los cuales serían ofrecidos por las universidades para luego ofrecer cursos pedagógicos a quienes decidan seguir la carrera docente; esta posición supone una eliminación de las facultades de educación. La otra postura, hace énfasis en la formación pedagógica como eje central de la formación docente, y propone una reestructuración de las facultades de educación, en vez de su desaparición.

## 2. CARACTERÍSTICAS COMUNES

Como puede observarse en este breve recorrido de la formación docente en Estados Unidos, Europa y América latina, los países no han seguido un patrón único; por el contrario, las decisiones, en cada caso, han sido orientadas por circunstancias particulares; no obstante, existen ciertas características comunes en la formación docente, especialmente, en América Latina como lo expresa Ramón Ulises Salgado en un estudio comparativo de la formación docente realizado para la IESALC. ([http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudios\\_porprograma.asp?COD=10](http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudios_porprograma.asp?COD=10)). Tales coincidencias podrían resumirse de la siguiente manera:

En el siglo pasado la formación de docentes en muchos países de Latinoamérica se llevó a cabo inicialmente en las escuelas normales caracterizadas por la influencia de las misiones extranjeras tales como la alemana en Chile, Perú, Ecuador y Venezuela; la norteamericana en Argentina, la belga en Bolivia, órdenes religiosas en México y Honduras y la introducción del método lancasteriano en países como Guatemala y Colombia.

Era común encontrar escuelas normales que daban gran importancia al género de los estudiantes, justificando de esta manera, la existencia de escuelas para varones o para mujeres; también llama la atención la incidencia de los gobiernos militares y las dictaduras en la formación de los docentes como los casos registrados en Bolivia, República Dominicana, El Salvador, Chile y Uruguay.

Se impuso la tendencia a crear Institutos Normales Superiores, Escuelas Superiores e Institutos Pedagógicos Superiores,

los cuales posteriormente, fueron convertidas en facultades de educación de las universidades o de las universidades pedagógicas existentes; la formación docente en los diferentes países pasó a ser responsabilidad del estado y se elevó en muchos casos a la de nivel terciario, bien sea en los institutos pedagógicos superiores, como en las universidades en las cuales se puede obtener, como mínimo, el título de licenciado.

## 3. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Rentería Rodríguez (2004: 52) cita las siete tendencias en materia de educación y formación docente establecidas por Rafael Flórez Ochoa expresadas, de manera muy breve, a continuación:

1. Descentralización educativa, no sólo de manera administrativa y financiera sino que abarca la implementación de proyectos que reconsideren la normatividad, el horario estricto de clases y la supervisión del maestro.
2. Formación de estudiantes técnicos y profesionales.
3. Desmasificación de la educación en favor de la individualización a través de currículos flexibles y la implementación de la educación multimedial.
4. Creación de multicentros de formación cultural y científica con guías en vez de maestros.
5. Desarrollo de nuevas cualidades intelectuales más globales que respondan productivamente a los nuevos conocimientos.
6. El maestro será un selector de los contenidos de su especialidad con gran capacidad investigativa.
7. El maestro será creador de situaciones de experiencias y el estudiante protagonista de sus propios conocimientos.

El mismo autor señala que el perfil de los maestros del siglo XXI debe orientarse por algunos ejes entre los cuales figuran la formación humanística, formación democrática, formación vocacional, formación pedagógica, formación ética, formación en la autonomía, formación de las habilidades comunicativas, formación en el desarrollo de experiencias pedagógicas, formación en ciencia y tecnología y formación en ecología.

Alvarado Prada (2003:71) señala que en el contexto de América Latina han surgido cuatro movimientos relacionados con la formación docente:

El modelo práctico-artesanal que concibe la enseñanza como un oficio que se enseña de generación en generación y en la cual se reproduce conceptos, hábitos y valores.

El modelo artesano-academicista considera que lo importante de la docencia es lo disciplinar propiamente dicho, ya que la pedagogía además de ser algo secundario, se adquiere a través de la experiencia; los contenidos son establecidos por una comunidad de expertos y los guiones son transmitidos sin mediar ninguna traducción pedagógica por parte del docente.

El modelo tecnicista-eficientista se basa en la economía de esfuerzos y la eficiencia en el proceso y los productos; la labor del docente es técnica y consiste en poner en práctica un currículo hecho por expertos en torno a objetivos y medición de rendimientos.

El modelo activista-ecológico se basa en la escuela activa y constituye una articulación entre universidades, ONGs y las unidades educativas; según este modelo, los estudiantes aprenden las técnicas bajo una práctica expositiva.

Hoy en día ha surgido una tendencia que está cobrando fuerza a nivel mundial; se trata del modelo hermenéutico-reflexivo en el cual predomina la reflexión y la interpretación como medios para la transformación de una realidad compleja con posibilidad de generar conocimientos. En este contexto el maestro debe ser capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante.
- Problematizar, explicitar y debatir situaciones así como los contenidos, métodos y técnicas.
- Reconstruir la unidad de la propia experiencia docente de manera prospectiva.
- Ser autocrítico y aceptar críticas de otras comunidades a fin de generar cambios actitudinales.
- Desarrollar espacios para la investigación cualitativa a través de recursos etnográficos tales como cartas, bitácoras, diarios de campos, testimonios orales, casos reales, documentos y dramatizaciones.

- Interpretar los signos de los tiempos del nuevo milenio.

Por otra parte, Amaya de Ochoa (1997:48-50) en la revista *La Formación de los Educadores en Colombia*, señala que en nuestro país existen dos tendencias destacadas con relación a la formación de los docentes:

La primera propone que un estudiante o egresado de cualquier ciencia o profesión interesado en ejercer la docencia, simplemente debe complementar su formación disciplinar con cursos de formación pedagógica y docente, ya sea durante la carrera o al final de la misma; como puede evidenciarse, esta tendencia revela el predominio de la dimensión profesional sobre la pedagógica, considerada ésta última como meramente instrumental.

A diferencia de la primera tendencia, en la cual se privilegia los saberes de las disciplinas sobre los aportes de las ciencias de la educación, la segunda estima que la formación de maestros debe estar centrada en una formación universitaria cuyo eje central sea la pedagogía, la cual debe asumirse como espacio académico de formación y producción intelectual, en el que se considere la naturaleza y los fines de la educación, los condicionamientos sociales y culturales que ejercen influencia en el docente, el estudiante y la escuela.

#### 4. CONCLUSIONES

Nos parece que la formación docente, en muchos países de Latinoamérica, ha sido orientada por algunas conceptualizaciones de la pedagogía tradicional, en las que se evidencia que el papel del maestro se ha centrado en la transmisión de contenidos tomados del exterior de manera sistemática y acumulativa (didáctica heteroestructurada); además, el maestro ha sido formado para educar e impartir disciplina en el aula de clase, lo cual ha generado que el estudiante reproduzca saberes y desarrolle la capacidad memorística y el registro de información, limitándose a escuchar, entender, imitar, corregir y cumplir con las normas.

La metodología, según la pedagogía tradicional, se basa en la exposición oral del maestro de manera reiterativa y severa, lo cual garantiza el aprendizaje; de igual manera, la formación docente tradicional refleja el uso de los recursos gráficos cuyo objetivo fundamental es la formación de imágenes que garanticen el aprendizaje.

En un mundo cambiante como el de hoy, la formación docente no debe inscribirse en una sola cosmovisión de mundo o en una sola escuela pedagógica que oriente tal proceso, por el contrario, debe incluir y adoptar las mejores posibilidades de enseñanza a través de un eclecticismo que seleccione de manera inteligente cada una de las fortalezas de las pedagogías contemporáneas rescatando los aspectos positivos de la pedagogía tradicional y la activista; todo esto, teniendo en cuenta las características particulares de cada contexto.

Consideramos que la formación docente podría orientarse, en primera instancia, hacia la preparación de un maestro autocrítico, crítico, reflexivo y emancipador que le permita, posteriormente, implementar procesos educativos tendientes a desarrollar dichas habilidades en los estudiantes. De igual manera, y siguiendo los postulados de la pedagogía crítica, se debe enfatizar en que toda práctica pedagógica auténtica exige un compromiso con la transformación social solidaria libre de estereotipos dominantes.

Creemos que es importante destacar dentro del campo del constructivismo propiamente dicho, que el docente debe formarse con una concepción pedagógica que le permita reconocer el aprendizaje humano como una construcción interior del estudiante teniendo en cuenta sus conceptos previos, ya que la cabeza del estudiante, nunca está vacía, enfatizando en la aplicación de nuevos conceptos a situaciones concretas que apunten al desarrollo de la estructura cognitiva.

Una formación docente inspirada en conceptos cooperativos debe propender por el trabajo en equipo de manera participativa, en la cual los docentes en ejercicio y en proceso de formación puedan intercambiar conceptos y avanzar a niveles propositivos mediante el trabajo en equipo y la planificación conjunta, favoreciendo el intercambio de roles y la delimitación del trabajo entre los miembros con el fin de lograr una meta común.

La preparación de los profesores debe reflejar principios didácticos relacionados con el aprender a conocer, aprender a hacer, el aprender a vivir con los demás y finalmente el aprender a ser.

Siguiendo los presupuestos teóricos de la enseñanza problemática, sería de gran conveniencia que la formación de nuestros docentes aborde la problematización del conocimiento y la cultura en la perspectiva de desarrollar instrumentos mentales y sistemas operacionales para dar solución a problemas a través del uso de un método en el cual debe existir un equilibrio entre los procesos y los resultados; conviene recordar

que el papel del docente en la enseñanza problemática es el de direccionar y ejercer un liderazgo instrumental, así como el de convertirse en un mediador cultural entre el saber del alumno y los dominios del conocimiento.

En consonancia con el pensamiento rizomático, creemos conveniente que la formación docente podría reflejar un proceso en constante transformación y no un simple resultado, en razón a la infinidad de posibilidades de relacionar conceptos e ideas generando conexiones semióticas alrededor del proceso educativo. Así mismo, la concepción de ruptura significativa del pensamiento rizomático debería conducir al concepto de recomenzar procesos en cualquier tiempo y lugar a partir de las rupturas producto de la inexistencia de un orden inviolable.

Finalmente, consideramos importante que un proceso responsable de formación docente no debería ser impuesto autocráticamente por los encargados de diseñar las políticas educativas de un país, por el contrario, la creación de espacios participativos para que directivos, docentes, estudiantes y comunidad educativa en general expresen sus opiniones, validarían y legitimarían tal proceso y conducirían al logro de consensos que puedan articular, por medio de procesos comunicativos, los diferentes disensos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO PRADA, L. (2003). Formación de profesores en América Latina. Bogotá: Ediciones Antropos.
- CÁRDENAS COLMENTER, A. (2000). El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá: Editorial Magisterio.
- RENTERÍA RODRÍGUEZ, P. (2004). Formación de docentes. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Revista Cuadernos: Serie Latinoamericana de Educación. No 2. (2000). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Revista La formación de los educadores en Colombia. Compilación (1997). Santa Fe de Bogotá: Presidencia de la República-Colciencias
- SANDOVAL OSORIO, S. (2001). Compilación. La formación de educadores en Colombia. Tomo 1. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

## CONSULTAS EN INTERNET

- CÁMPOLI, O. "Formación Docente / Teacher Training", disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 17, 18 y 19 de marzo de 2008.
- LOZADA, PEREIRA, B. "Formación Docente / Teacher Training", disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 17, 18 y 19 de marzo de 2008.
- ÁVALOS B. "Formación Docente / Teacher Training", disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 17, 18 y 19 de marzo de 2008.
- ARIAZA R. "Formación Docente / Teacher Training", disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 17, 18 y 19 de marzo de 2008.
- ÁLVAREZ, DÍAZ, A. "Formación Docente / Teacher Training", disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 17, 18 y 19 de marzo de 2008.
- CARABALLO, D. "Formación Docente / Teacher Training", disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 17, 18 y 19 de marzo de 2008.
- PACHECO, R. "Formación Docente / Teacher Training", disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 17, 18 y 19 de marzo de 2008.