



Esencialidades epistémicas sobre la formación de los docentes en América Latina

Epistemic essentials on teacher training in Latin America

Fundamentos epistêmicos na formação de professores na América Latina

Isabel Marina Anchundia-Delgado ^I
marina.anchundia@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0001-6729-8671>

Ana Aurora Zavala-Morales ^{II}
ana.zavala@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0002-3203-8041>

Sara Ginger Sandoval-Almeida ^{III}
ginger.sandoval@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5968-6914>

Correspondencia: marina.anchundia@educacion.gob.ec

Ciencias de la Educación

Artículo de revisión

***Recibido:** 30 de noviembre de 2020 ***Aceptado:** 20 de diciembre de 2020 * **Publicado:** 09 de enero de 2021

- I. Doctorante en Ciencias de la Educación, Magister en Gerencia Educativa, Licenciada en Administración Educativa, Docente Unidad Educativa Fiscal Galileo Galilei, Manta, Ecuador.
- II. Licenciada en Administración Educativa, Docente Unidad Educativa Fiscal Eduardo Vásquez Dodero, Quito, Ecuador.
- III. Licenciada en Educación Parvularia, Docente Unidad Educativa Fiscal Veinticuatro de Julio, Santa Elena, Ecuador.

Resumen

En las últimas décadas, el tema referido a la formación de docentes, ha cobrado una significativa relevancia en el mundo, ha ganado un auge e interés en la comunidad científica estudiosa del tema. Con este artículo se pretende realizar una revisión teórico-documental sobre la formación docente en cinco países de América Latina. Desde el punto de vista metodológico este trabajo se circunscribe a una investigación documental, la cual se concibe como la búsqueda de una respuesta específica a partir de la indagación en documentos. Esto implica dar cuenta de las esencialidades epistémico-empíricas sobre la formación de los docentes en países como Argentina, Colombia, Perú, Venezuela, y Ecuador, según autores como: Peñalver (2012), Díaz, (2015), Mollis y otros (2006), e Izurrieta, (2008), entre otros. Entre los resultados obtenidos destaca lo que sigue a continuación: En países de América Latina, como Argentina, Colombia, Perú, Venezuela y Ecuador se ha venido suscitando en el devenir del tiempo una suerte de descoordinación entre el Sistema Educativo de estos países y el tipo de docente que se forma en las Instituciones de Educación Superior que se ofrece y desarrolla en sus universidades. Con respecto a las conclusiones a las que se arribó se tiene que: se ha puesto en evidencia una serie de coincidencias y controversias entre las que destacan el desencuentro o disparidad del docente requerido por el Estado y el docente que se forma en las Instituciones de Educación Superior, la divergencia entre el profesor tradicionalista y el mediador de aprendizaje, entre otras.

Palabras clave: Educación; formación académica; docentes educación media; América Latina.

Abstract

In recent decades, the issue of teacher training has gained significant relevance in the world, it has gained a boom and interest in the scientific community studying the subject. This article aims to carry out a theoretical-documentary review on teacher training in five Latin American countries. From the methodological point of view, this work is limited to a documentary investigation, which is conceived as the search for a specific answer based on the investigation of documents. This implies accounting for the epistemic-empirical essentialities of teacher training in countries such as Argentina, Colombia, Peru, Venezuela, and Ecuador, according to authors such as: Peñalver (2012), Díaz, (2015), Mollis and others (2006), and Izurrieta, (2008), among others. Among the results obtained, the following is highlighted: In Latin American countries, such as Argentina, Colombia, Peru, Venezuela and Ecuador, a kind of lack of coordination between the Educational

System of these countries and the type of of teacher that is formed in the Institutions of Higher Education that is offered and developed in their universities. Regarding the conclusions reached, it is necessary to: a series of coincidences and controversies has been highlighted, among which the disagreement or disparity of the teacher required by the State and the teacher who is trained in the Educational Institutions stands out Superior, the divergence between the traditionalist teacher and the learning mediator, among others.

Keywords: Education; academic training; secondary education teachers; Latin America.

Resumo

Nas últimas décadas, o tema da formação de professores ganhou significativa relevância no mundo, ganhou um boom e interesse da comunidade científica que estuda o assunto. Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão teórico-documental sobre a formação de professores em cinco países latino-americanos. Do ponto de vista metodológico, este trabalho limita-se a uma investigação documental, que é concebida como a busca de uma resposta específica a partir da investigação de documentos. Isso implica dar conta das essencialidades epistêmico-empíricas da formação de professores em países como Argentina, Colômbia, Peru, Venezuela e Equador, segundo autores como: Peñalver (2012), Díaz, (2015), Mollis e outros (2006) e Izurrieta, (2008), entre outros. Dentre os resultados obtidos, destacam-se: Em países da América Latina, como Argentina, Colômbia, Peru, Venezuela e Equador, uma espécie de descoordenação entre o Sistema Educacional desses países e o tipo de professor que se forma em as Instituições de Ensino Superior que é oferecido e desenvolvido em suas universidades. Quanto às conclusões a que se chega, é necessário: destaca-se uma série de coincidências e controvérsias, entre as quais se destaca a discordância ou disparidade do professor exigido pelo Estado e do professor formado nas Instituições de Ensino Superior, a divergência entre o professor tradicionalista e o mediador da aprendizagem, entre outros.

Palavras-chave: Educação; formação acadêmica; professores do ensino médio; América Latina.

Introducción

En las últimas décadas, el tópico temático referido a la formación de docentes, ha cobrado una significativa relevancia en el mundo, ha ganado un auge e interés en la comunidad científica

estudiosa del tema. Desde hace varios años ya se ha hecho evidente que esta temática resurge como prioridad para la “UNESCO en sus planes y programas aprobados por los estados miembros”, Llivina, (S/f: p.13); esto es coincidente y a la vez recurrente en otras organizaciones internacionales y regionales.

Desde el marco referencial anterior, se imbrica también el hecho cierto de que estas instituciones se han percatado de que no es posible hablar del cumplimiento de metas y objetivos para el desarrollo sostenible, sin disponer de los requerimientos necesarios que garanticen una educación de calidad para todos. Asimismo, se asume que la educación puede y deber ser el motor de cambios y transformaciones para avanzar en la consecución del desarrollo de un sistema educativo de calidad. Para ello, es fundamental disponer de docentes, no solamente que respondan a un perfil profesional predeterminado para tales fines, sino también que demuestren que están preparados pedagógicamente, para enfrentar los múltiples retos en el marco del sistema de Educación Secundaria.

De allí que, sea relevante como se ha desarrollado el proceso de formación de los docentes de Educación Media, en diversos países de la región latinoamericana. Por consiguiente, con este artículo se pretenda realizar una revisión teórico-documental sobre la formación docente en cinco países de América Latina a saber: Argentina, Colombia, Perú, Venezuela y Ecuador.

Materiales y métodos

En palabras de Baena, (2017):

“El método significa el camino por seguir mediante una serie de operaciones y reglas prefijadas de antemano para alcanzar el resultado propuesto, ya que procura establecer los procedimientos que deben seguirse, en el orden de las observaciones, experimentaciones, experiencia y razonamientos y la esfera de los objetos a los cuales se aplica”. (p. 67)

Las técnicas se vuelven respuestas al “cómo hacer” y permiten la aplicación del método en el ámbito donde se aplica. Hay técnicas para todas las actividades humanas que tienen como fin alcanzar ciertos objetivos, aunque en el caso del método científico, las técnicas son prácticas conscientes y reflexivas dirigidas al apoyo del método. La investigación documental es la búsqueda de una respuesta específica a partir de la indagación en documentos.

En el marco de lo cual se entiende por documento, lo que refiere Maurice Duverger, es todo aquello donde ha dejado huella el hombre en su paso por el planeta. Una clasificación documental sería:

Libros, publicaciones periódicas, tales como: periódicos, revistas, materiales impresos diversos como: folletos, carteles, volantes, trípticos, desplegados, documentos de archivo, películas y videos; programas de televisión, programas de radio, grabaciones de audio y video, mapas, cartas, estadísticas, sistemas de información computarizada (redes, Internet, correo electrónico), información vía satélite o fibra óptica, grafitis, monumentos, esculturas, cuadros, ropa, accesorios y todo tipo de objetos.

Procedimiento sucinto de la Investigación documental

El primer paso del investigador debe ser el acopio de noticias sobre libros, expedientes, informes de laboratorio o trabajos de campo publicados en relación con el tema por estudiar desde dos puntos de vista: el general y el particular, muy concreto. Las primeras obras que se reúnan serán aquellas que traten el tema de interés, desde el punto de vista general. La investigación bibliográfica puede ser realizada independientemente o como parte de la investigación de campo y de la de laboratorio.

La formación docente en algunos países de América Latina y El Caribe desde una revisión documental

La formación docente en la Argentina

Históricamente, en la Argentina, la formación de docentes se desarrolló a través de dos circuitos paralelos: el “normalista” que nutría al sistema educativo formal y el “universitario” que formaba básicamente para las distintas profesiones y, en menor medida, también ofrecía titulaciones docentes. Las trayectorias educativas y sociales de los aspirantes a ambos circuitos formativos corrieron, hasta bien entrado el siglo XX, también por distintas vías: En la concepción original los dos circuitos mencionados se expresan en que hay quienes tienen una preparación específica para el ejercicio docente: los profesores que trabajan en el circuito Normal – primaria; y que hay quienes no la tienen: los profesores enrolados en el circuito Bachillerato-Universidad, aunque sí poseen, en cambio, la ‘preparación’ apropiada desde el punto de vista social, el título y el prestigio universitario. (Pinkasz, 1992:65).

En un estudio realizado por Mollis y otros (2006) se comparan los circuitos formativos terciarios y universitarios que ofrecen carreras docentes. Los resultados identifican la convivencia de distintos modelos de formación. Mientras las universidades priorizan la formación académica, en

detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docente constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa. Existe, sin embargo, una diferencia, entre las propuestas terciarias que forman docentes para los niveles inicial y primario y las que forman para el nivel medio, basada en la especialización disciplinar. La excepción a los modelos “antagónicos” de formación docente la constituyen las universidades de más reciente creación, en las que se combina la investigación, como una manera de asegurar excelencia académica, y la centralidad en la formación pedagógica.

Dentro del circuito terciario, es decir, aquel que provee la mayor cantidad de docentes al sistema educativo formal, las instituciones formadoras (IFD) son en Argentina numerosas y divergentes en cuanto a oferta, localización, cantidad de alumnado y tipo de formación que ofrecen. Tanto los directivos como los profesores, señalan que los ingresantes tienen problemas en las competencias básicas (Davini, 2005:35): capacidad de expresión, técnicas de estudio, etc. necesarias para brindar una base que posibilite una formación exigente y de calidad.

Durante los años 90, dentro de un contexto de reforma educativa generalizada, las políticas de formación se orientaron fundamentalmente hacia el perfeccionamiento, reconversión y actualización de los docentes al considerar que era necesaria la apropiación por parte del cuerpo profesoral de los nuevos contenidos definidos para una “nueva” escuela. Si bien el Estado avanzó en la construcción de una “Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua”, los efectos formativos resultaron paradójicos sobre todo por el lugar en que quedaron posicionados los docentes.

Según Davini (2005) la transferencia no se acompañó de una configuración organizativa, sino que reguló básicamente a nivel del curriculum y la institución. Un rasgo característico de la región fue la implementación de este tipo de políticas definidas como “modernizadoras”, dentro de un panorama general de reducción del gasto público y achicamiento del Estado. De este modo, el docente fue colocado y se colocó en el lugar del “no saber” y fue ello lo que justificó la necesidad de capacitación masiva. (Davini, 1998:85).

Finalmente, la nueva ley nacional avanza sobre otros aspectos pendientes en el país referidos al trabajo docente. Entre ellos se pueden destacar: la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad laboral y el acceso a los cargos por concursos de antecedentes y oposición, la definición de la carrera docente que admitirá al menos dos opciones (desempeño en el aula y desempeño de

la función directiva y de supervisión) y la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso.

La planificación del sistema de formación docente, tanto inicial como permanente, requiere considerar las necesidades del sistema educativo para el que se forma. Esta perspectiva incluye tanto la provisión de docentes como el desarrollo profesional de los que están en ejercicio, en función de las necesidades actuales y de las que surjan a partir de los desafíos que deben afrontar los distintos niveles educativos (básicamente referidos a la extensión de la escolaridad obligatoria estipulados por ley, pero también contemplando las transformaciones que pretenden impulsarse en las escuelas). (Davini, 2005:64–65).

La planificación del sistema formativo y su orientación hacia el sistema educativo, tiene como contrapunto la evaluación, en tanto mecanismo que permite asegurar, mejorar, corregir, la direccionalidad de la formación que se imparte. Las definiciones en este sentido, deberían incluir especialmente el acompañamiento durante los primeros desempeños, la formación en servicio y tendrían que vincularse con el establecimiento de la carrera docente.

La formación docente en Colombia, síntesis de su experimentación

En el año 2007, con el apoyo de investigadores nacionales de reconocida trayectoria, como son: Vasco, Martínez, Vasco Montoya y Castro, se elaboró un documento preliminar denominado “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes” estructurado en cuatro grandes apartes: Una sección dedicada a la reflexión de lo que implica construir y formular una política pública, que se llamó “Políticas Públicas hoy”. Un segundo aparte, denominado “Recorrido histórico en la configuración de la figura del maestro”, que identifica el surgimiento de un sujeto llamado maestro y las representaciones y acciones sociales y gubernamentales que se han formado alrededor de ese sujeto y su práctica profesional.

En 2010, se estructuró el documento "Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores" organizado en tres capítulos: el primero, aborda la formación docente en el contexto internacional, presentando los aspectos significativos de los sistemas de formación en marcha de Europa y América. El segundo capítulo asume la reflexión en el contexto nacional, reconstruyendo la experiencia histórica en el campo de la formación docente, las políticas

y planes sectoriales de las últimas décadas, y como referentes de la propuesta del Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente.

A partir de los documentos previos, el Ministerio de Educación Nacional, definió en 2013 el documento publicable "Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política", que se estructura en dos ejes: a) Definición y descripción del sistema colombiano de formación de educadores y sus subsistemas correspondientes, y b) Formulación de los lineamientos de la política de formación de educadores. Este documento además consta de cuatro capítulos a saber: (i) Contextualización internacional y nacional sobre la formación de educadores; (ii) Sistema Colombiano de Formación de Educadores, (iii) Subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada, (iv) Lineamientos de política de formación de educadores. Esta publicación se realizó a partir de las siguientes actividades: La implementación de una estrategia de discusión, movilización y validación nacional sobre el documento de política de formación de educadores, enfocada en los capítulos tercero (subsistemas de formación de educadores) y cuarto (lineamientos de política).

Información Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_18.pdf

<https://www.mineducacion.gov.co-atencionalciudadano@mineducacion.gov.co>

La experiencia sobre formación docente en Perú, una sinopsis de su experimentación

En el Perú, al igual que en otras sociedades, se plantea la interrogante de cómo los sistemas educativos y las pedagogías están reaccionando a los requerimientos de su tiempo, en el campo de la formación profesional en general y de la formación docente en particular. Más específicamente, la pregunta es: ¿quién es y qué se desea que sea el docente que ingresa a la carrera y el que ya está en servicio? Una primera respuesta es que el docente se ubica en una de las siguientes categorías: el docente tradicional, el docente en proceso de cambio y el docente con visión del siglo XXI que vive y está adaptado al contexto de la sociedad del conocimiento y tecnológicamente desarrollada. Una cantidad creciente de los docentes tradicionales comienza a transitar hacia convertirse en un docente en proceso de cambio. Sin embargo, el porcentaje de docentes con visión del siglo XXI es todavía una parte muy pequeña del magisterio, situación que se debe revertir.

Tipos de docentes

El denominado Docente tradicional Transmite información y conocimiento. No desarrolla competencias ni autoaprendizaje. Forma alumnos memoristas, acríticos, poco reflexivos. Ofrece una enseñanza frontal. Usa recursos didácticos convencionales. Mientras que el Docente en proceso de cambio transita a un nuevo paradigma educativo y hacia un aprendizaje por competencias. Combina recursos convencionales y tecnológicos básicos de aprendizaje. Asimismo, el docente del siglo XXI atiende la diversidad. Facilita y orienta aprendizajes más autónomos y colaborativos en grupo. Usa recursos variados, tecnológicamente avanzados. Forma para aprender a aprender, adaptarse a cambios sociales y para el emprendimiento.

Competencias con las que egresan los profesionales docentes En 2013, el Ministerio de Educación aplicó a los estudiantes de los institutos superiores pedagógicos públicos que concluían la carrera una evaluación que comprendió cuatro dominios: comprensión de textos, alfabetización matemática, desarrollo del estudiante y enfoques pedagógicos

La formación de profesores en los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación artística se rigen por el diseño curricular nacional aprobado por el Ministerio de Educación. En cambio, cada facultad de Educación define su propio currículo con base en la autonomía que le otorga la ley a las universidades, y no siempre sigue los lineamientos de la política curricular y perfil de formación establecidos por el Ministerio de Educación. Por el contrario, los que egresan de un instituto superior pedagógico o de una escuela superior de formación artística deben realizar además un curso de complementación para obtener el bachillerato, condición para cursar una segunda especialización, maestría o doctorado. El postgrado es un requisito indispensable para ascender en las escalas superiores de la carrera pública magisterial. (Díaz, 2015).

La formación docente en Venezuela desde una visión retrospectiva

Según Peñalver, (2012), en el año de 1810, Simón Bolívar se reunió en Londres con Lancaster, cuya actividad contó con la asistencia de Don Andrés Bello, en esa oportunidad acudieron a la Escuela de Enseñanza Mutua. “Tiempo después, Lancaster llega a Caracas, cuando por disposición legislativa del 26 de enero de 1822, se decretó la instauración del método de enseñanza mutua en las escuelas de la República de Colombia. En julio de 1838 el General Carlos Soublette, firmó el

decreto que creaba la Dirección General de Instrucción Pública, en 1826 la presencia, para el momento histórico, de las Universidades de Caracas y Mérida y los Colegios Nacionales de Barquisimeto, Carabobo, Barinas, Trujillo, Maracaibo, Coro, Margarita, Cumaná y Guayana, era justificación suficiente para tomar una decisión tan trascendente.

En relación a la formación docente, se proponía establecer escuelas normales en las capitales provinciales “para que los maestros que en ellas se formen, difundan la enseñanza en sus respectivos cantones.” La política educativa de Guzmán Blanco perfiló otras decisiones para fomentar la educación como responsabilidad del Estado. Así, esta vez para la formación docente, lo constituyó la creación de escuelas normales. En noviembre de 1876, se decreta la creación de las primeras escuelas normales, en Caracas y Valencia. Para 1881, a las escuelas normales existentes en Caracas y Valencia, se sumaban las de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto.

Con fecha septiembre 30 de 1936, por Decreto del Presidente de la República, Eleazar López Contreras, fue creado el Instituto Pedagógico Nacional, como una Escuela Normal Superior, en lo mejor de la tradición gala heredada de la Revolución Francesa, que tendría, como institución formadora del profesorado para la enseñanza secundaria y normalista, “a cooperar en el perfeccionamiento del profesorado en servicio y a fomentar el estudio científico de los problemas educacionales y de la orientación vocacional y realizar investigaciones sobre la educación venezolana”. En el mismo Decreto quedaba establecida la autorización para que el Instituto Pedagógico Nacional, pudiera ofrecer y desarrollar cursos extraordinarios y de perfeccionamiento del profesorado, siempre de acuerdo con lo que a los efectos disponía el Ministerio de Educación sobre la materia.

Para 1970 es convertido en Unidad Educativa y es en 1976 cuando adquiere rango de Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente, quedando adscrito, en 1979, al Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio fue creado independiente del Instituto Pedagógico Nacional, el 17 de noviembre de 1950, por Resolución N° 2337, “con la finalidad de capacitar profesionalmente a las personas que prestan servicios docentes en la Educación Primaria sin poseer el título correspondiente”. Así, el Instituto de Mejoramiento compartía con el Instituto Pedagógico la función de profesionalizar al magisterio. En el caso de la Universidad Central de Venezuela, por Resolución del Consejo Académico, el 22 de septiembre de 1953, fue creada la Escuela de

Educación, adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación, fundada el 2 de agosto del mismo año.

En la Universidad de Los Andes, los estudios humanísticos nacieron el 11 de noviembre de 1955; para la fecha, adscrita a la Facultad de Derecho, fue creada la Escuela de Humanidades. Luego, en 1958, donde luego se fusionarían las Escuelas de Educación, Historia, Letras, Idiomas Modernos y Medios Audiovisuales Por Resolución N° 5813 de la Dirección de Educación Primaria y Normal, se crea, el 14 de septiembre de 1959, el Instituto de Formación Docente, “con el fin de formar Dirigentes de la Educación, Maestros de Educación Pre-escolar y Primaria; de incrementar la Investigación Experimental y Pedagógica que permita promover reformas de nuestro Sistema Educativo y desarrollar Programas de Mejoramiento del Personal en Servicio”

El primero de octubre de 1959, al iniciarse un nuevo año académico en la Universidad Católica Andrés Bello, la Escuela de Educación da comienzo a sus actividades. En el año de 1969, la Universidad del Zulia inicia sus actividades de formación docente, con la apertura de la especialidad en Educación Preescolar como carrera corta. Para septiembre del mismo año, se emite el Reglamento para la Educación Normal, donde se establecen: estudios de cuatro años de duración, formación profesional para pre-escolar y primaria, planes y programas con nuevas finalidades, y la posibilidad de autorizar el desarrollo de cursos para la formación de niños excepcionales y de educación de adultos. Once años después, en 1980, fue aprobada la nueva Ley Orgánica de Educación y junto con la creación de la Educación Básica de nueve grados, se inicia el declive histórico de las escuelas normales. En la Universidad de Carabobo, la Escuela de Educación fue creada el 20 de diciembre de 1962 por Resolución del Consejo Nacional de Universidades e inició su funcionamiento adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Como proceso permanente, la Facultad de Ciencias de la Educación ha evaluado y redefinido sus planes de carrera, dando oportunidad de ofrecer varias menciones. El 21 de octubre de 1970, fecha en la cual se crea la Universidad Metropolitana. La Escuela de Educación fue creada como dependencia administrativa – académico, cuyo propósito fundamental estaría orientado a "la formación de docentes para los niveles obligatorios del sistema (Preescolar y Básica I y II etapa), la producción de conocimientos en educación, así como brindar apoyo al cambio de la visión pedagógica del sistema escolar venezolano". El 21 de octubre de 1971, fue creado el Instituto Pedagógico Experimental de Maturín (IPEM), el cual se va expandiendo en las diversas entidades

del país. En 1977 se crea la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” con el Programa de Ciencias de la salud y posteriormente se crea el Programa de Ciencias de la Educación y la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, así como la Universidad Nacional Abierta. A raíz de de la creación del subsistema de Educación Básica, en 1980, y la necesidad de atender la formación del magisterio, fue creado el Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO), bajo la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación.

Luego de su evaluación, en 1985 se da inicio a una Segunda Fase y el programa adquiere cobertura nacional, instalándose ahora el Programa Nacional de Formación Docente (PRONAFORDO), estructurándose un Bloque Común Homologado, un Bloque Específico, cuyo diseño sería responsabilidad de cada universidad y el establecimiento de lineamientos para la acreditación de aprendizajes por experiencia.

En 1982 surge la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La Universidad Nacional Experimental de Guayana, para mediados del año 1982, se inicia con un curso de formación de grado denominado: Programa Nacional de Formación Docente para la Educación Básica (PRONAFORDO) y en 1989 se apertura la carrera de Educación Integral. El 28 de junio de 1983, se crea la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como homenaje a la memoria del Libertador en el bicentenario de su nacimiento.

En 1988 los Institutos Oficiales de Formación Docente, existentes para el momento, son integrados a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con el fin de estructurar un sistema coherente y coordinado, conjugado por intereses formativos de alcance nacional. Así, los Institutos Pedagógicos de Caracas (1936), Barquisimeto (1959), Maturín y Maracay (1971), Miranda (1976) y el Instituto de Mejoramiento Profesional de 30 Magisterio, dieron lugar a otra etapa de la historia de la formación docente en Venezuela, ahora desde el sueño de la integración, aun en pleno fraguado.

Por medio de la creación de las Misiones, el gobierno se propuso iniciar un proceso histórico-político para saldar la deuda social acumulada en la Venezuela de tiempos recientes: un millón y medio de analfabetas en un país con 23 millones de habitantes. La Misión Sucre es un proyecto dirigido especialmente a la educación superior y bajo la perspectiva espacial de la municipalización de la enseñanza, ahora en plan de desarrollo, articulada con la presencia de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Entre los 24 programas de formación que administra la Misión

Sucre, está el Programa Nacional de Formación de Educadores, que actualmente cuenta con cerca de 56 mil estudiantes en todo el país.

La Formación Docente en Ecuador

En el Ecuador, en la década de los 90 se realizaron reuniones previas con el Ministro de Educación se presentó un esbozo de reestructura institucional de la en función de los nuevos enfoques sobre la formación docente inicial y sobre el mejoramiento profesional, apoyado en un pre-diagnóstico de la situación de esa Dirección (Izurieta, 2007-2008). Su estructura institucional La Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) era una instancia especializada del Ministerio de Educación con dos líneas de acción: la de mejoramiento profesional para los recursos humanos (hoy talento humano) del Ministerio de Educación (directivos, funcionarios y docentes en activo) y la formación de docentes para el nivel básico (escuela) impartida por los Institutos pedagógicos (Izurieta, julio 2002).

En lo técnico, la Ley Orgánica de Educación Superior (2000) conceptuó a los Institutos Tecnológicos como centros de formación para el nivel operativo, en contraposición al tercer nivel dedicado a la formación para desempeñarse como profesionales de una disciplina con formación científica básica, y al cuarto nivel destinado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización en un campo de la ciencia (Art. 44).

La legislación citada consagró implícitamente enfoques formativos y organizacionales marcados por las siguientes características que eran ya a-históricas en la primera década del presente siglo:

- Los profesionales de los niveles técnico y tecnológico serían puramente operativos, y estarían sometidos laboralmente a los profesionales de tercer nivel a los que apoyarían en operaciones técnicas y tecnológicas: mientras menos pensamiento autónomo tuvieran más cotizados serían.
- La estructura descrita obedecía a la organización taylorista del trabajo y a una marcada división entre ejecución dependiente sin pensamiento, y alta dirección soportada con desarrollo del pensamiento. Este enfoque había sido ya descartado por la sociedad del conocimiento y –sin embargo– en lo fundamental se reproduce en el Capítulo I del Reglamento General Académico aprobado por el Consejo de Educación Superior (CES) el 2013 (CES, .2015).

Para organizar los cursos y talleres de mejoramiento profesional, los funcionarios de la DINAMEP tenían que diagnosticar, en primer lugar, las necesidades de los ciudadanos y los planteles que demandaban los servicios de los funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencias. Igualmente, el criterio último para evaluar el impacto de esos programas debía medirse por la oportunidad, la rapidez, la exactitud, el buen trato y la gratuidad con las que se satisfacía a esas necesidades, y no por el número de participantes en los cursos y talleres. Igualmente, los funcionarios que acompañaban a los directivos, administrativos y docentes de los 29 Institutos hispano hablantes tenían como beneficiarios inmediatos a los bachilleres que aspiraban a devenir docentes de la educación básica y de la inicial oficializada el 2002 (L. Izurieta Ch., Julio 2002) en lugar de la preescolar y la parvularia, y como beneficiarios finales a los niños y niñas de la educación básica y a los infantes de la educación inicial.

El choque se daba entre un itinerario de formación por asignaturas fragmentadas en el más puro estilo analítico cartesiano y las exigencias de la visión sistémica de principios del siglo XX, de la complejidad de Edgar Morin de finales del siglo XX y del diseño curricular por competencias que obligaba a generar –en los estudiantes– competencias complejas integradas. Los enfoques citados exigían una organización curricular por proyectos inter-disciplinares administrados por personal técnico y docente. La solución de las incoherencias curriculares descritas debía pasar por la aceptación política de las teorías de sistemas y de la complejidad y la puesta en marcha de las siguientes innovaciones:

- Diseñar el programa curricular por proyectos integrados, con gerencia por proyectos de estudiantes, de recursos humanos, de infraestructura y financiera.
- Organizar al recurso humano por equipos integrados a proyectos o al aprendizaje por problemas.
- Asegurar la permanencia –en los ISPED– del Recurso humano a tiempo completo.

Allí se proponía una sola sede universitaria regida por el Ministerio de Educación con filiales especializadas –también dependientes del Ministerio– conformadas por institutos superiores pedagógicos que cumplieran ciertos requisitos de calidad.

Respuesta a los problemas diagnosticados Luego de procesar colaborativamente las falencias del modelo presencial, se presentó a los funcionarios de la DINAMEP un modelo alternativo que diera respuesta a las debilidades detectadas (Izurieta, 2008). Se estudió la posibilidad y las ventajas de

que la División respectiva organizara programas permanentes de desarrollo del talento, a todos los recursos humanos del sistema educativo y los ofreciera por medio de una plataforma virtual.

«En nuestro mundo, el conocimiento es poder y la educación empodera. La educación es una parte indispensable de la ecuación del desarrollo, y tiene un valor intrínseco –que va mucho más allá de la dimensión económica– para brindar a las personas la capacidad de decidir su propio destino» (Clark, 2016, p.13). Reconociendo su importancia, la Constitución del Ecuador, en el artículo 26 establece que: «La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo».

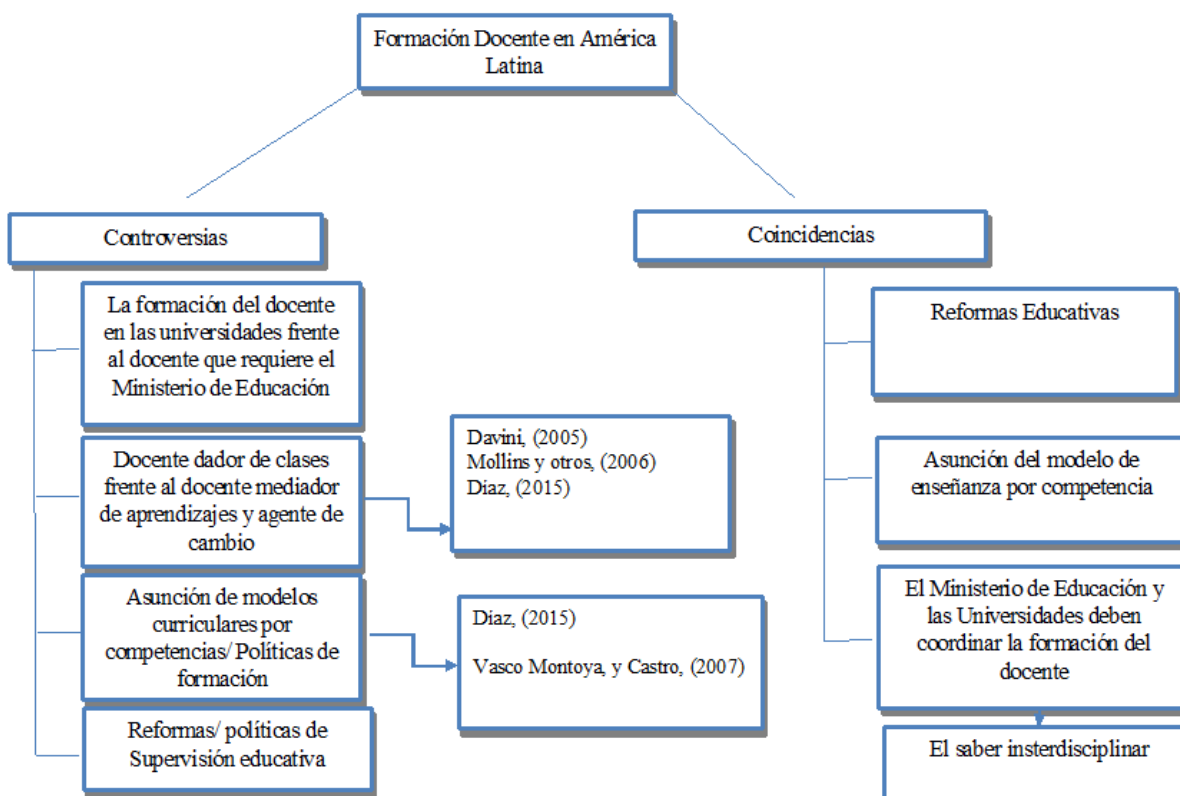
Análisis y discusión de los resultados

Autores/año	Tipo de documento/País	Título	Enfoque/Aporte	Elucidación de las autoras
Davini, (2005) Mollins y otros, (2006)	Libro/Argentina	La formación de la práctica docente	El docente que necesita el Ministerio no es el mismo que forman las universidades, precisan la garantía de su estabilidad laboral, se implementa el ingreso por concurso de méritos y oposición. Evaluación de desempeño en el perfeccionamiento y actualización de docentes, acompañamiento pedagógico.	Resulta histórico el desencuentro entre el sistema formal/institucional educativo y la formación que se ofrece y desarrolla en las universidades. Por otra parte, el gremio docente exige su satisfacción laboral. Se alcanza la regularización de la selección y captación del personal docente. Se diseñan y experimentan sistemas y procesos de evaluación del quehacer pedagógico, de cuyos resultados se debe diseñar programas de superación docente y de supervisión educativa.

<p>Vasco, Martínez, Vasco Montoya, y Castro, (2007) (2010) Ministerio de Educación Nacional (2013)</p>	<p>Enciclopedia/ Colombia</p>	<p>Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica.</p>	<p>Políticas de Formación Docente y Sistema Colombiano de Formación educativa. Lineamientos de política para el sistema de Formación Educativa.</p>	<p>El Ministerio de Educación colombiano establece y diseña planes y políticas públicas educativas tendentes al establecimiento de directrices para la formación docente</p>
<p>Díaz, (2015)</p>	<p>Libro/ Perú</p>	<p>Formación Docente en el Perú. Realidades y tendencias.</p>	<p>El Docente Tradicional, dador de clases frente al Docente en Proceso de Cambio. Aprendizaje por competencias. Universidad frente al Ministerio de Educación</p>	<p>Se evidencia una contradicción entre los modelos del docente “dador de clases” y el docente mediador y agente de cambio transformador, se adopta el modelo del aprendizaje por competencias y se evidencia la contradicción entre la formación universitaria del docente y el docente que requiere el Ministerio de educación por demanda de Estado y de la sociedad en general.</p>
<p>Peñalver (2012)</p>	<p>Informe IESALC- Libro/Venezuela</p>	<p>La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico</p>	<p>Formar Dirigentes de la Educación, Maestros de Educación Pre-escolar y Primaria; de incrementar la Investigación Experimental y Pedagógica que permita promover reformas de nuestro Sistema Educativo y desarrollar Programas de Mejoramiento del Personal en Servicio. producción de conocimientos en educación, así como brindar apoyo al cambio de la visión pedagógica del sistema escolar venezolano</p>	<p>Se consolida un sistema universitario de formación y actualización docente, basada en la investigación y programas de perfeccionamiento docente, la generación de conocimientos y la fundamentación de sendas reformas en el transcurso del tiempo y la historia de la pedagogía venezolana.</p>

<p>CES, (2015) e Izurieta, (2008) en Ortiz, Fabara, Villagómez e Hidalgo (2017) (Coordinadores)</p>	<p>Libro/Ecuador</p>	<p>Capacitación docente: ¿Realidad o farsa?,</p>	<p>El choque se daba entre un itinerario de formación por asignaturas fragmentadas en el más puro estilo analítico cartesiano y las exigencias de la visión sistémica de principios del siglo XX, de la complejidad de Edgar Morin de finales del siglo XX y del diseño curricular por competencias que obligaba a generar –en los estudiantes– competencias complejas integradas. Los enfoques citados exigían una organización curricular por proyectos inter-disciplinarios administrados por personal técnico y docente con visiones globalizadoras</p>	<p>Se devela una visión fragmentaria del saber con enfoque positivista y atomista frente a una perspectiva de complejidad de postmodernidad, adoptando el diseño curricular por competencias en sendas reformas que implica el desarrollo de proyectos con tendencia interdisciplinaria y globalizadora.</p>
--	----------------------	--	---	--

Análisis y discusión de los resultados



Análisis y Discusión de los resultados

En países de América Latina, como Argentina, Colombia, Perú, Venezuela y Ecuador se ha venido suscitando en el devenir del tiempo una suerte de descoordinación entre el Sistema Educativo de estos países y el tipo de docente que se forma en las Instituciones de Educación Superior que se ofrece y desarrolla en sus universidades. De ello dan cuenta los autores citados y revisados en cada de los textos consultados.

Mientras en Argentina han ido alcanzando algunas metas y reivindicaciones laborales en el gremio docente, en Colombia el ente rector perfila, diseña y desarrolla lineamiento de formación, actualización, y perfeccionamiento docente, instaurando procesos de evaluación docente. Por otra parte, en Perú, Venezuela y Ecuador se diseñan modificaciones y reformas curriculares adoptan el modelo de enseñanza por competencias con visión interdisciplinar y globalizadora.

He allí algunas de las coincidencias que han evidenciado los autores en cada uno de sus textos, entre uno de los logros más significativos destaca: la regularización de la selección y captación del personal docente, dado que este proceso se prestaba para una serie de prácticas que se alejan de la ética y la idoneidad pedagógica y legítima que corresponde al tema tan sensible como la escogencia de personal con perfil, con vocación y con formación idónea para el desempeño profesional docente.

Se diseñan y experimentan sistemas y procesos de evaluación del quehacer pedagógico, de cuyos resultados se debe diseñar programas de superación docente y de supervisión educativa. El Ministerio de Educación colombiano establece y diseña planes y políticas públicas educativas tendentes al establecimiento de directrices para la formación docente. Se evidencia una contradicción entre los modelos del docente “dador de clases” y el docente mediador y agente de cambio transformador, se adopta el modelo del aprendizaje por competencias. Se consolida un sistema universitario de formación y actualización docente, basada en la investigación y programas de perfeccionamiento docente, la generación de conocimientos y la fundamentación de sendas reformas en el transcurso del tiempo y la historia de la pedagogía latinoamericana, en general.

Se devela una visión fragmentaria del saber con enfoque positivista y atomista, frente a una perspectiva de complejidad de postmodernidad, adoptando el diseño curricular por competencias en sendas reformas que implica el desarrollo de proyectos con tendencia interdisciplinar y globalizadora.

Conclusiones

En general, en este trabajo se ha pretendido presentar una revisión documental acerca de la formación docente en cinco países de América Latina, tales como Argentina, Colombia, Perú, Venezuela y Ecuador, en cuyo proceso se ha puesto en evidencia una serie de coincidencias y controversias entre las que destacan el desencuentro o disparidad del docente requerido por el Estado y el docente que se forma en las Instituciones de Educación Superior, la divergencia entre el profesor tradicionalista y el mediador de aprendizaje, la instauración de lineamientos de formación, perfeccionamiento y acompañamiento del saber, la perspectiva fragmentaria del conocimiento frente a la integralidad globalizadora de la complejidad y la asunción de la enseñanza desde el modelo de aprendizaje por competencias.

Referencias

1. Achilli, E. (2000). Investigación y formación docente. Colección Universitas. Serie Formación docente. Laborde Editor
2. Álvarez, M. (2007). Tendencias y desafíos en la formación de docentes (descripción de un modelo). Foro Educativo, N° 12, pp. 53-68. ISSN 0717-2710. Chile: UCSH
3. Baena, P. G. M. E. (2017). Metodología de la investigación (3a. ed.). Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com> Created from bibliotecacijsp on 2018-07-31 15:53:16.
4. Cerro, A.L. y Bervian, P. A. Metodología científica; Bogotá, Ed. McGraw-Hill, 1980; 137 p.
5. Davini, M (2005) La formación de la práctica docente. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. ISSN 978-950-12-0196-3. Editorial Paidós, Argentina.
6. Díaz, H. (2015). Formación Docente en el Perú. Realidades y tendencias. Santillana S. A. Av.
7. Direcciones electrónicas: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_18.pdf
8. <https://www.mineduacion.gov.co-atencionalciudadano@mineduacion.gov.co>
9. DRAE (2006) Diccionario de la real academia española. Publicaciones de la RAE, Madrid, España.

10. Fabara, Garzón, Eduardo (2013). Estado del Arte de la formación docente en el Ecuador. Cuadernos del Contrato Social por la Educación. Quito, Ecuador.
11. Fernández, M. (1999). La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. España: Siglo XXI
12. Gomezjara, Francisco. Técnicas de desarrollo comunitario; México, Edics. Nueva Sociología, 1981
13. https://www.ces.gob.ec/doc/Talleres_Carrera_de_Educacion/Rediseño_de_los_itinerarios_documento%20metodológico%20para%20la%20construcción%20de%20itinerarios%20profesionales%20de%20las%20titulaciones%20en%20el%20campo%20amplio%20de%20educación.pdf
14. Izurieta, L (2007) Capacitación docente: ¿Realidad o farsa?, (Archivo personal)
15. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010). Asamblea Nacional.
16. Llivina, M (S/f) Educación de calidad para el desarrollo sostenible. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/educacion_de_calidad_para_el_desarrollo_sostenible_debate/
17. Llivina, M. y Urrutia, I. (S/F). La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/educacion_de_calidad_para_el_desarrollo_sostenible_debate/
18. Madrid, T. (2019) El sistema educativo de Ecuador: Un sistema, dos mundos. Revista Andina de Educación. 2(1) (2019) 8-17 ISSN: 2631-2816 Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador. Universidad Simón Bolívar. Ecuador. Disponible en <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>.
19. Ministerio de Educación (Ecuador) (2014). Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Quito.
20. Ministerio de Educación. Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2015-00069-A, 1 de Abril de 2015.
21. Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas,
22. Ortiz, M., Fabara, E., Villagómez, M., e Hidalgo, L. (Coord.) La formación y el trabajo docente en el Ecuador. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. ISBN: 978-9978-10-276-3

23. Padrón, J. (2014). Notas sobre enfoques epistemológicos, estilos de pensamiento y paradigmas: Proyecto de Epistemología en DVD. Doctorado en Ciencias Humanas, Maracaibo: Universidad del Zulia.
24. Paladines, C. (2007). Implicaciones del enfoque por competencias para la práctica educativa. Loja: UTPL, Documento de trabajo, Sept.Universidad Andina Simón Bolívar (2011). Análisis de la propuesta del nuevo bachillerato. www.uasb.edu.ec
25. Peñalver, L. (S/f) La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico. IESALC. UNESCO.
26. Ponce, I. (2018), La formación pedagógica del profesorado universitario. Diseño de una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo. Universidad de Barcelona, España.
27. Registro Oficial (2008). “Constitución de la República del Ecuador” Asamblea Nacional. Quito, Ecuador.
28. Registro Oficial (2010). “Ley Orgánica de Educación Superior” Asamblea Nacional. Quito, Ecuador.
29. Registro Oficial (2011). “Ley Orgánica de Educación Intercultural” Asamblea Nacional. Quito, Ecuador.
30. Ríos, P (2018) Metodología de la Investigación. Un enfoque pedagógico. ISBN 978-980-12-9883-0. 2da edición. Editorial Cognitus. C.A., Caracas, Venezuela
31. Ruiz , A. (2011) Investigadora Instituto Internacional de Integración. Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. Integra Educativa Vol. IV / N° 3. Ministerio de Educación de Bolivia.
32. Ruiz, E. (2018). Ontología Fundamental en la identidad profesional y formación académica de los docentes de Educación Media. Tesis doctoral en opción al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. UPEL. IMPM.
33. Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES

34. Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2015). Datos Preliminares ENES marzo 2014. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2012). Atlas de las desigualdades educativas en América Latina.
35. Schiefelbein, (1976) Fundamentos teóricos de la investigación participativa. México. CREFA
36. Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, Interpretivist. Approaches to Human Inquiry. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (pp. 118-138). Thousand Oaks, CA: Sage
37. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2014). “Resolución N° 2014 -003” Quito, Ecuador.
38. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). Plan Nacional del Buen Vivir. Quito, Ecuador.
39. Swanson, J. M. (1986). The formal qualitative interview for grounded theory. En C. Chenitz & J. M. Swanson (Eds.), From practice to grounded theory. (pp. 66-78). Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
40. UNESCO (2013). “Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe”. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)
41. UNESCO (2013). Informe de seguimiento. Educación para Todos. [Documento en línea] Disponible: <http://portal.unesco.org>.[Consulta: 2019, septiembre 05].
42. UNESCO/OREALC (2013). Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Ediciones UNESCO Constitución (Ecuador) (2008).
43. Vasco, C., Martínez, A., Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En: Hoyos, G. (2008). Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación. Madrid: Editorial Trotta.

2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).