



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina

Análisis comparado de siete casos nacionales

Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO Santiago

Publicado en 2018 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
© UNESCO 2018.

© UNESCO 2018



Publicación disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, a condición de que se cite la fuente original (© UNESCO) y que las obras que resulten sean publicadas bajo las mismas condiciones de libre acceso. Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier otro material que aparezca en ella (tal como textos, imágenes, ilustraciones o gráficos) y que no pertenezca a la UNESCO ni al dominio público, será necesario pedir autorización a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Este trabajo es de responsabilidad de la Secretaria Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, alojada en el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales (en Santiago de Chile). El informe ha sido elaborado por las especialistas Maili Ow y Angela Madrid, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

UNESCO Santiago prioriza la perspectiva de género y promueve un lenguaje incluyente. En este reporte se hace referencia a lo masculino o femenino de acuerdo con la literatura analizada.
Diseño y diagramación: www.iunta.cl.

Diseño gráfico: UNESCO Brasil

Impreso en Brasil

Índice

05	Prólogo	
07	Presentación	
09	Resumen Ejecutivo	
11	Introducción	
13	Capítulo 1: Marco de referencia	Competencias para el siglo XXI Pedagogías para la Inclusión Formación docente y condiciones para la agenda UNESCO 2030
31	Capítulo 2: Objetivos del estudio y Marco metodológico	Propósito y objetivos específicos del estudio regional Alcances y limitaciones Los casos
37	Capítulo 3: Descripción y análisis comparado de políticas	Evolución de las políticas orientadas a la Formación Inicial Docente Presencia de las competencias siglo XXI y pedagogías de la inclusión en los marcos normativos y las políticas educativas Tendencias curriculares en la región
55	Capítulo 4: Competencias para el Siglo XXI: análisis de patrones curriculares y oportunidades formativas	Patrones curriculares en Competencias para el siglo XXI Oportunidades formativas en Competencias para el siglo XXI
69	Capítulo 5: Pedagogías para la Inclusión: análisis de patrones curriculares y oportunidades formativas	Patrones curriculares en Pedagogías para la inclusión Oportunidades formativas en Pedagogías para la inclusión
79	Capítulo 6: Conclusiones	
83	Capítulo 7: Recomendaciones	
87	Bibliografía	

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

16	CUADRO 1.1: Modelo de competencias Siglo XXI
20	CUADRO 1.2: Modelo de acciones docentes para una pedagogía de la inclusión
22	CUADRO 1.3: Competencias para el Siglo XXI y Categorías de acción para una Pedagogía de la Inclusión
28	CUADRO 1.4: Prácticas generativas en la docencia escolar
35	CUADRO 2.1: Casos considerados en el estudio
38	CUADRO 3.1: Instituciones formadoras por países y sus principales problemas y desafíos
42	CUADRO 3.2: Supuestos asociados a los procesos de cambio en la Formación Inicial Docente en la región
44	CUADRO 3.3: Competencias para el S XXI en las políticas educativas de la región
47	CUADRO 3.4: Marcos Legales y conceptos de inclusión
50	CUADRO 3.5: Resumen de presencia de competencias SXXI e Inclusión en políticas FID
51	CUADRO 3.6: Tipos de instituciones que participan en el estudio
52	CUADRO 3.7: Denominaciones de los componentes de la FID en la región
60	CUADRO 4.1: Resumen patrones curriculares competencias siglo XXI
61	CUADRO 4.2: Síntesis competencias siglo XXI en currículos
72	CUADRO 5.1: Resumen patrones curriculares pedagogías para la inclusión
73	CUADRO 5.2: Síntesis pedagogías para la inclusión en los currículos
26	GRÁFICO 1: Marco de componentes de conocimientos y valores de la profesión docente

Prólogo

Para la OREALC/UNESCO Santiago, es motivo de satisfacción difundir el último trabajo de la Estrategia Regional sobre Docentes, que coincide con el tercer aniversario del Foro Mundial de la Educación realizado en Incheon, República de Corea y la firma de la Declaración de la Agenda de Educación 2030 (E2030). En esa ocasión, representantes a nivel mundial de la comunidad educativa se comprometieron a *Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

El rol de los docentes es esencial para lograr una educación de calidad y, por ello, la E2030 ha incluido una meta específica referida especialmente a ellos – *aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo*. En respuesta a la complejidad que imponen las nuevas expectativas de aprendizaje la Estrategia Regional sobre Docentes, creada el 2010, ha contribuido con una serie de documentos de análisis, catastros, guías, materiales y recomendaciones sobre la actual situación de los profesores en América Latina y el Caribe y sus desafíos más urgentes.

El último *Informe de seguimiento a la educación en el mundo 2017/8*, nos alerta sobre la formación docente y el desafío de mejorar la calidad de los programas. En América Latina y el Caribe, el 83% de los docentes que ejercen en primaria y el 78% que lo hacen en secundaria, cuentan con formación docente certificada. Mejorar la calidad de los programas de formación y asegurar la preparación adecuada de todos los docentes es una tarea pendiente en la región.

En esta entrega, se analizan las políticas nacionales que regulan la Formación Inicial Docente en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México y Perú y dan a conocer distintas estrategias para abordar la inclusión y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

Avanzar hacia la meta de contar con un cuerpo docente calificado, implica dar prioridad a propuestas de política que aseguren una formación de calidad, condiciones adecuadas el ejercicio de la profesión y oportunidades para un desarrollo profesional continuo. Solo así contará la región con docentes comprometidos, capaces de aportar a un desarrollo integral de sus estudiantes, considerando los contextos y culturas en los que se insertan. Estas políticas están estrechamente vinculadas con el sello humanista de la E2030 y del desarrollo basado en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas

Este estudio aporta herramientas para el debate conceptual de los desafíos educativos a nivel regional y para establecer rutas que permitan avanzar en la materia. A través de un informe riguroso da a conocer prácticas y entrega insumos para la mejora de políticas de formación inicial docentes. Su lectura, en consecuencia, aportará al avance hacia una mejor calidad de la educación y justicia social para todos los actores involucrados, y sostenibilidad para el planeta que habitamos.

Claudia Uribe

Directora

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago

Presentación

Vivimos en un mundo que cambia vertiginosamente. Asistimos hoy a una revolución del conocimiento, fuertemente basada en la ciencia y tecnología. El extraordinario aumento de la conectividad y acceso a internet está cambiando el concepto de 'lo social', en especial con la generalización del uso de dispositivos móviles. Asimismo, hemos sido testigos del mayor acceso de nuevas generaciones de estudiantes a la educación. La educación para un mundo cambiante y caracterizado por la diversidad, debe preparar a las personas para adaptarse y responder, y eso requiere de variadas competencias. El siglo XXI, demanda competencias necesarias para las sociedades y la economía, más allá de la alfabetización y competencias aritméticas básicas. Nunca ha sido tan importante como hoy aprender a aprender. Hoy se requiere formar los recursos humanos que necesitamos para ser productivos, seguir aprendiendo, resolver problemas, ser creativos y vivir juntos y con la naturaleza en paz y armonía.

Actualmente, el trabajo de la UNESCO se enfoca principalmente en la promoción del compromiso internacional sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, aprobado en la asamblea de Naciones Unidas en septiembre del 2015. Se trata de un compromiso intergubernamental compuesto por 17 objetivos, dentro de los cuales la educación figura primera y prominentemente, como un objetivo en sí misma (ODS 4), y que constituye la Agenda Educativa de aquí al 2030.

Esta agenda establece "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas". Este compromiso internacional ha vuelto a centrar la atención en el aprendizaje y los docentes. Reafirma el derecho a la educación de dos maneras principales. En primer lugar, con su renovado enfoque en la efectiva adquisición de competencias fundamentales y transferibles como base para el aprendizaje durante toda la vida. En segundo lugar, con un nuevo enfoque sobre la pertinencia del aprendizaje - tanto para el mundo del trabajo, así como para la vida cívica y social. Esto tiene implicancias en las políticas educativas y particularmente en la formación docente y desarrollo profesional. En este nuevo escenario en educación, se visualiza a los profesores completamente involucrados en el proceso de aprendizaje, facilitando el diálogo, ayudando a sus alumnos a desarrollar habilidades y transmitiendo conocimiento.

A objeto de cumplir con su rol y promoción de los compromisos internacionales en materia de educación, pasados, actuales y futuros, OREALC/UNESCO Santiago, creó la Estrategia Regional sobre Docentes el año 2010 que cuenta con el apoyo de su Secretaría Técnica, basada en el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales y cuyo trabajo es liderado por Cristián Cox y un equipo de destacados especialistas. El trabajo de la Estrategia, cuenta con amplio reconocimiento a nivel de organismos gubernamentales y círculos académicos de distintos países de la Región. Recientemente, los ministros de educación en la declaración de Buenos Aires 2017, valoraron su trabajo como una contribución fundamental para avanzar en los objetivos de la agenda 2030 y le dan un gran respaldo.

La Estrategia, cuyo inicio se remonta a fines del año 2010, se propone contribuir con categorías de análisis y visión prospectiva para la elaboración de políticas sobre la profesión docente en los países de América Latina y el Caribe. Basados en las recomendaciones de la UNESCO para garantizar el derecho a la educación de calidad para todos, y velando especialmente por la equidad y la inclusión, las áreas fundamentales de la Estrategia para mejorar el desempeño docente son: formación inicial docente, formación continua y desarrollo profesional, carrera docente e instituciones y procesos de las políticas docentes.

A la fecha se han realizado 4 fases de la Estrategia. En la primera fase de la Estrategia (2011 y 2012) se elaboró un Estado del Arte sobre políticas docentes en la región junto con Criterios y Orientaciones para la construcción de Políticas

Docentes. En su segunda fase (2012-2013), además de otras acciones de asistencia técnica y eventos de promoción, se elaboraron dos publicaciones: "Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual" y "Catastro de Experiencias relevantes de Políticas Docentes en América Latina". En la tercera fase (2014-2015) la Estrategia Regional sobre Docentes estimó necesario realizar un diagnóstico específico y formular criterios orientadores para políticas públicas para la educación inicial o de la primera infancia, para contribuir a una formación de calidad de los y las educadoras, así como a condiciones de trabajo adecuadas. Asimismo, la Estrategia Regional elaboró una sistematización y análisis de las políticas y oportunidades de aprendizaje ofrecidas por instituciones de educación superior a futuros docentes de educación básica y secundaria sobre materias de educación cívica y ciudadana, en seis países de la región. Por otra parte, en esta tercera fase, se desarrolló un estudio sobre la situación de las carreras docentes en América Latina, focalizado en la valorización de la profesión docente.

En la cuarta fase (2016 -2017) se realizó un esfuerzo de profundización y acumulación en el aporte de conocimiento, con foco en la formación docente inicial y su relevancia para la enseñanza de las competencias para el siglo XXI y el logro de la inclusión en la sala de clases. Esta etapa tiene un fuerte anclaje en el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS 4, y, se suma al relevante aporte de la Estrategia consignado en sus principales publicaciones, en particular la publicación sobre la "Formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina", la cual tuvo como propósito examinar la presencia de la educación ciudadana en el currículum de la formación de docentes en seis países de la Región – Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú.

Continuando la misma línea de investigación, la cuarta fase se desarrolló un diagnóstico colaborativo sobre los currículos de la formación inicial de docentes de educación primaria en América Latina: Argentina, Colombia, Chile, México, Perú, Brasil y Guatemala, considerando una valoración de las brechas de relevancia respecto a los dos criterios propuestos: competencias para el Siglo XXI y pedagogías de la inclusión. Se trata de una valoración de los planes y programas de estudio de la formación inicial de docentes para la educación primaria de la región, desde la perspectiva de su relevancia y coherencia para la formación en pedagogías de las competencias Siglo XXI y pedagogías de la inclusión (o gestión de las diferencias en la sala de clase respecto del aprendizaje).

Este estudio se trabajó con académicos consultores localizados en cada uno de los países que participantes, quienes elaboraron un informe nacional, el que a su vez se nutrió de los aportes de diversos agentes educativos que participaron en eventos denominados "mesas nacionales" durante las que se discutió su contenido. Como resultado de los análisis nacionales de los siete países, se procedió a la consolidación en un informe regional sobre la formación inicial docente, identificando diferencias y patrones entre países .

Las competencias para el siglo XXI son aquellas necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente como personas y ciudadanos. Por otro lado, por inclusión, se considera el proceso de búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de los estudiantes. Estos temas son de especial relevancia y está en el corazón mismo del quehacer de la UNESCO.

Agradecemos la valiosa contribución del grupo de expertos a cargo de la Secretaría de la Estrategia Regional sobre Docentes de OREALC/UNESCO, al equipo de investigadores a cargo de los informes nacionales y todos los expertos, académicos, decisores de políticas públicas, docentes y representantes de los estudiantes, cuyas visiones resultan en este informe que levanta considerables desafíos, pero que al mismo tiempo entrega recomendaciones para las políticas educativas en la región, respecto a las dos perspectivas fundamentales del estudio: competencias para el siglo XXI e inclusión.

Atilio Pizarro

Coordinador del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y de la Estrategia Regional sobre Docentes a.i. OREALC/UNESCO Santiago

Resumen Ejecutivo

‘Alzar la vara y cerrar las brechas’ condensa en forma escueta el paradigma actual de políticas en educación, que apunta simultáneamente a su calidad y a la equidad de la distribución de sus resultados. El logro de ambos propósitos descansa de manera decisiva en las capacidades docentes. El presente documento da cuenta de un estudio impulsado por la Estrategia Regional sobre Docentes de OREALC-UNESCO, acerca de la formación inicial docente en América Latina y cómo, en siete países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú, ella se hace cargo de esta ‘alza de la vara’ y el requerimiento de que sus resultados de aprendizaje se alcancen de forma similar por todos y todas.

El estudio define como focos analíticos y criterios de comparación de la formación inicial de docentes, los conceptos *Competencias Siglo XXI* y *Pedagogías de la Inclusión*. El primero considerado como ventana privilegiada para la consideración de la calidad y el segundo como su homólogo respecto a equidad. En relación con de cada uno de ellos el estudio elabora un modelo que opera como parámetro de comparación entre los países y base de respuesta a la interrogante acerca de cuán presentes están en las políticas y en las instituciones formadoras, las competencias y pedagogías definidas. Respecto de las *Competencias Siglo XXI*, el modelo distingue competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales juzgadas clave para las personas y la sociedad; respecto de las *Pedagogías de la Inclusión*, se distinguen las de directa relevancia para el trabajo en el aula, como ‘elaboración de planes de acción individuales’, y las de responsabilidad profesional, o atingentes al trabajo entre docentes y con la comunidad escolar.

Empíricamente, el estudio se funda en: i) el análisis de la documentación de las políticas referidas a la formación inicial docente de las últimas dos décadas en los siete países; ii) análisis de los currículos de 22 instituciones formadoras (tres por país, salvo un caso en que se estudiaron cuatro instituciones); iii) entrevistas a académicos y autoridades de cada una de las instituciones para conocer sus percepciones sobre las oportunidades formativas ofrecidas en su institución para desarrollar las *Competencias Siglo XXI* y las *Pedagogías para la Inclusión*; iv) entrevistas grupales a estudiantes que se encontraban en la fase final de su formación como docentes, de una o más instituciones por país, acerca de las características de su experiencia de formación y la presencia o no en la misma de los dos focos de la investigación.

Hallazgos

Respecto de las políticas nacionales apuntadas a la formación inicial de docentes, es evidente en los 7 países una tendencia hacia una mayor regulación pública del sector que en el pasado. Esto se plasma en lineamientos o directrices curriculares que procuran establecer nacionalmente, sea los contenidos de la formación (directrices o lineamientos curriculares en los casos de Argentina, Brasil, Colombia), planes de estudio (México), o definiciones de estándares o perfiles de competencias al egreso (Chile, Perú, Guatemala). La tendencia advertida presenta una clara intensificación en el último tiempo: la definición de los nuevos instrumentos se concentra, en 5 de los 7 países, en el período 2011-2016.

La presencia del concepto ‘*Competencias Siglo XXI*’ en el discurso de las políticas no es explícita: aunque algunos de sus significados (referidos a algunas de las competencias Siglo XXI) figuran en los documentos de varios de los países, estos no son formulados como ‘competencias Siglo XXI’ y en los casos de Argentina y Brasil, el concepto genera cuestionamientos de tipo ideológico. Respecto del otro eje del estudio, se constata la valorización de la inclusión como criterio de políticas de formación inicial docente en todos los casos nacionales. Asimismo, temporalmente se constata una evolución general hacia una expansión y enriquecimiento de la visión sobre inclusión, que va de identificar como barreras la desventaja

socio-económica y las necesidades especiales, a factores culturales y étnicos, de género, y de circunstancias específicas de los estudiantes (aptitudes, estado de salud, situación familiar de riesgo, entre otros).

En el nivel de las instituciones formadoras, el estudio identifica que hay competencias Siglo XXI que tienen una presencia menor, o no están presente, en los currículos y en el quehacer de las mismas. Esto ocurre en las tres dimensiones del modelo utilizado: en el ámbito cognitivo tienen baja presencia las competencias de creatividad e innovación, manejo de información, y manejo de las TICs; el ámbito completo de las competencias intrapersonales tiene escasa presencia en la atención curricular de las instituciones; asimismo, en el ámbito de las competencias inter-personales, por lo general están ausentes las competencias asociadas a la ciudadanía. Por otro lado, se constatan límites severos en las capacidades de los formadores respecto al uso pedagógico de las TICs y en metodologías de enseñanza afines con la adquisición de competencias de creatividad e innovación, resolución de problemas y trabajo colaborativo. Asimismo, se observa que las prácticas son relevadas consistentemente como cruciales en la adquisición efectiva de las competencias, pero estas aparecen en muchos casos segmentadas del resto de los componentes de la formación, y en algunos casos, todavía solo en las fases finales de la misma.

Respecto de las Pedagogías para la Inclusión en los currículos y prácticas de las instituciones formadoras estudiadas, se verifica en primer término que los currículos exhiben una presencia sistemática de los temas de inclusión y diversidad, con diferencias entre los países entre una vertiente que enfatiza los problemas y desafíos en términos socio-críticos, y otra que los interpreta más en términos de interculturalidad. Cruza al conjunto asimismo, discursos y justificaciones que combinan conceptos de inclusión en términos socio-económicos e interculturales macro, con conceptos de inclusión en términos de la niñez con necesidades educativas especiales. Es de destacar que dos herramientas metodológicas consideradas decisivas en términos de una pedagogía de la inclusión –elaboración de planes individuales y conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja- no tienen presencia clara en los currículos y en las prácticas de formación docente de los países.

Recomendaciones

El estudio concluye con un conjunto de recomendaciones, tanto para el nivel de las políticas como el quehacer de las instituciones formadoras, que plantean:

- i) incorporar en forma sistemática en los marcos y regulaciones nacionales de la formación inicial de docentes, de acuerdo al contexto y necesidades de cada país, las competencias siglo XXI y estrategias pedagógicas inclusivas, sin las cuales los futuros docentes no estarán en condiciones de enfrentar los desafíos que les demanda una enseñanza en la perspectiva de la agenda mundial para la educación 2030.
- ii) la necesidad de que las instituciones formadoras de docentes incorporen en forma sistemática en sus currículos tanto las Competencias SXXI como las pedagogías para la inclusión y que lo hagan a través de contenidos específicos y no solo de manera transversal, articulándolos con los cursos pedagógicos y disciplinarios y proporcionando herramientas específicas para la docencia en el aula en estos ámbitos. Asimismo, las instituciones formadoras debieran enfatizar las prácticas como el espacio formativo privilegiado para la formación en competencias SXXI y en pedagogías para la inclusión; en particular, en una perspectiva de inclusión, es preciso promover la realización de prácticas que permitan sensibilizar al futuro maestro con los contextos vulnerables favoreciendo la construcción de conocimiento pedagógico y habilidades para la enseñanza efectiva en contextos de desventaja.
- iii) desarrollar las capacidades de los formadores respecto de ambos ejes de requerimientos una condición necesaria para que la formación docente logre formar a sus estudiantes en competencias SXXI y en pedagogías para la inclusión.

Introducción

La Estrategia Regional sobre Docentes – impulsada por la OREALC/UNESCO Santiago desde fines del año 2010 – se propone contribuir, a partir de categorías de análisis y una visión prospectiva, a la elaboración de políticas sobre la profesión docente en los países de América Latina y el Caribe. La cuarta etapa de esta estrategia (2016-2017) constituye un esfuerzo de profundización y expansión en los aportes logrados a la fecha para el cumplimiento del cuarto objetivo de desarrollo sostenible 2030: «Garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje durables que sean de calidad y equitativas». En este sentido, se destaca la importancia de la formación docente inicial y su relevancia para la enseñanza de las competencias siglo XXI, así como para el logro de la inclusión en las escuelas y aulas de clases, lo que supone garantizar a todos, una educación de calidad, pertinente y significativa, es decir, una verdadera igualdad de oportunidades.

En un escenario de preocupación global por la calidad de la Formación Inicial Docente (FID), el propósito de este estudio es proveer información sistematizada, en base a un diagnóstico y análisis comparado de instituciones de siete países de la región, sobre la situación de la formación inicial de profesores de educación primaria en competencias para el siglo XXI y en pedagogías para la inclusión. Para ello, el documento presenta el análisis tanto de las políticas nacionales que regulan la FID, como de las oportunidades formativas en relación con los focos del estudio en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México y Perú.

El **capítulo 1** introduce el marco de referencia que sustenta el estudio, es decir, la conceptualización sobre lo que se entiende por Competencias para el Siglo XXI en la formación inicial docente y el detalle de las mismas, así como lo referido a las Pedagogías para la Inclusión: su concepto y especificaciones. Este marco se pone en diálogo con los desafíos actuales que plantea la investigación respecto de la formación inicial docente, de modo de situar estas necesidades formativas en un contexto mayor de mejora de la preparación de docentes para el siglo XXI.

En el **capítulo 2** se presenta el marco metodológico del estudio; se precisan los objetivos específicos, se caracterizan los casos estudiados y la metodología de recolección de información y de análisis.

El **capítulo 3** aborda el análisis descriptivo y comparado de las políticas que regulan la formación inicial docente en los siete países de la región, que son parte del estudio y cómo estas tienen o no relación con los focos del estudio. Se presentan, además, las tendencias curriculares generales que se detectan en instituciones formadoras de los países estudiados y que operan como marco contextual de las instituciones que son parte del estudio.

El **capítulo 4** presenta el análisis respecto de presencia de las competencias para el Siglo SXXI en la Formación Inicial Docente en las propuestas formativas de las instituciones que fueron consideradas en este estudio, pertenecientes a los siete países señalados. Se caracterizan los patrones curriculares que emergen del análisis e interpretación de los documentos curriculares de 22 instituciones y se analiza la presencia y valoración de la inclusión de estas competencias en la formación desde la perspectiva de los actores entrevistados, indagando en las oportunidades que efectivamente tienen los futuros docentes de desarrollarlas en su trayecto formativo.

En el **capítulo 5** se analiza la presencia de las Pedagogías para la Inclusión en la Formación Inicial Docente considerando, al igual que en el caso de las competencias para el S XXI, el análisis curricular y la perspectiva de distintos actores de las instituciones incluidas en los informes de los países participantes del estudio.

El **capítulo 6** presenta las conclusiones del estudio.

El **capítulo 7** propone recomendaciones para las políticas públicas de formación inicial docente de la región, en relación con los focos del estudio y en el marco de la Agenda 2030.

Este trabajo es de responsabilidad de la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, encabezada por los expertos Cristián Cox, Carlos Eugenio Beca y Marianela Cerri, y alojada en el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales (en Santiago de Chile). El informe ha sido elaborado por las especialistas Maili Ow y Ángela Madrid¹ de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en base a informes nacionales elaborados por las consultoras Jennifer Guevara (Argentina), Patricia Albieri de Almeida y Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Brasil), Gloria Calvo (Colombia), Verónica Mérida (Guatemala), Sylvia Ortega (México), y Sandra Carrillo (Perú).

¹ El informe referido a la formación de profesores en Chile fue elaborado por las mismas consultoras Ow y Madrid.

Capítulo 1

Marco de referencia

La calidad de la educación depende decisivamente de las capacidades de los docentes que la sostienen, y estas, a su vez, son inseparables de la forma en que se seleccione y prepare a jóvenes para un desempeño profesional que en las condiciones contemporáneas, es reconocido como marcadamente más complejo y exigente que en el pasado. (Unesco-OREALC, 2013; 2014; 2016). El cambio en las exigencias a la docencia escolar tiene como fuentes fundamentales, la ampliación y profundización de los objetivos y contenidos de aprendizaje, y el propósito de que ellos sean alcanzados por todos. El alcance mundial de esta doble agenda de cambio para la educación es lo que quedó en 2015 expresado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible para 2030 N° 4: “*garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje durables que sean de calidad y equitativas*”.²

En el plano de las capacidades docentes en la región, la traducción más directa de los objetivos de educación de calidad y equidad del ODS 4, se puede formular en términos de unas competencias pedagógicas para, por un lado, *la enseñanza efectiva de las denominadas ‘habilidades y competencias Siglo XXI’*, que plasman una visión contemporánea de educación de calidad, coherente con una visión de educación humanista promovida por Unesco (2015); y por otro, unas pedagogías *para el logro de la inclusión* en su eslabón final y más decisivo: aprendizajes relevantes y de calidad por todos y todas, con independencia de sus orígenes socio-culturales, étnicos, raciales y de género.

La educación de América Latina, como mostró el último estudio TERCE, tiene desafíos amplios y exigentes en las dos dimensiones aludidas. Por un lado, los promedios nacionales de logro están lejos de obtener para las mayorías lo que los currículos señalan como los mínimos necesarios. Las reformas curriculares de la década pasada en la región coinciden *grosso modo*, en plantear objetivos de aprendizaje referidos a competencias que son concebidas por la literatura como ‘competencias Siglo XXI’. Al mismo tiempo, desde el punto de vista de la inclusión, además de la profunda desigualdad por motivos socioeconómicos y culturales que caracteriza a los sistemas educativos de la región, en cada sala de clases hay sustantivas diferencias en lo que aprende cada grupo. Y esto, cuando se han logrado las coberturas universales en educación primaria y prácticamente están todos ‘incluidos’ en términos de acceso, constituye el nuevo norte en términos de equidad e inclusión.

El presente estudio es un intento inicial de responder la interrogante sobre cómo la institucionalidad de formación de profesores del nivel primario de países seleccionados de Latinoamérica, está respondiendo a la doble agenda referida, que hoy inspira a la vez que presiona al mundo de las políticas educacionales. Ello implica, en primer lugar, conceptualizar las dos dimensiones de la agenda, de modo de poder luego constatar si las instituciones formadoras de los países están respondiendo, o no, y bajo qué modalidades, a sus requerimientos.

En lo que sigue de este Capítulo, se argumentará que el concepto de ‘Competencias para el Siglo XXI’ condensa en forma sistemática, como es aceptada globalmente, lo que se entiende como propósitos y contenidos de una educación de calidad; simultáneamente, se propondrá el concepto ‘pedagogías para la inclusión’ para dar cuenta del núcleo más profundo del desafío de la inclusión y la equidad.

Se abordará en primer término el concepto de competencias para el siglo XXI, que, como se ha dicho, en forma global y sistemática condensa la visión contemporánea sobre el *qué* de la educación y su íntima relación con los nuevos requerimientos de la vida en sociedad; luego se abordará el concepto de inclusión y su expandido significado actual en

² Los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas llegaron en 2015 a un consenso respecto del documento final de una nueva agenda de desarrollo sostenible titulado “Transformar nuestro mundo: la Agenda de 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Esta agenda contiene 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS): el ODS 4 se refiere a la educación inclusiva y de calidad.

educación, y los requerimientos que establece al *cómo* de la misma. En una tercera sección se abordarán criterios que una formación inicial de docentes coherente con la agenda 2030, debiera intentar satisfacer.

1.1 Competencias para el siglo XXI

Es sin duda difícil lograr acuerdo sobre cuáles son las competencias que el discurso habitual de políticas e investigación en educación identifica como Competencias para el Siglo XXI: hay demasiadas definiciones y posicionamientos. No obstante, ellas convergen en cierto núcleo común, a la vez que coinciden en caracterizar de modos similares cuáles son sus fuentes y necesidad. Para UNESCO (2015), lo que se juzga como competencias que la educación debe comunicar, tiene su raíz en requerimientos de creatividad y responsabilidad en el manejo de la información y la innovación, tanto en las dimensiones económicas como socio-culturales de las sociedades del presente.

Así:

“El interés por la importancia de las capacidades ‘blandas’, ‘transferibles’, ‘no cognitivas’ o ‘del siglo XXI’ ha enriquecido las teorías actuales sobre el contenido y los métodos de la educación. La razón fundamental, a menudo implícita, es la necesidad de creatividad y emprendimiento con miras a aumentar la competitividad. Aunque esta razón es de la mayor importancia con respecto a la función económica de la educación, no se debe ocultar la necesidad de desarrollar las competencias que los individuos y las comunidades requieren para los múltiples aspectos de la existencia humana y que pueden contribuir a dar mayor empoderamiento a unos y a otras. Las competencias aumentan la capacidad de utilizar el conocimiento adecuado (información, entendimiento, aptitudes y valores) de manera creativa y responsable en situaciones dadas, para encontrar soluciones y establecer nuevos vínculos con los demás.” (UNESCO, 2015, p.41).

Para la OECD, competencia es “más que solo conocimientos y habilidades. Involucra la habilidad de responder a demandas complejas, recurriendo a, y movilizándolo, recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicar en forma efectiva es una competencia que puede recurrir al conocimiento que un individuo tiene del lenguaje, habilidades prácticas en tecnologías de la información, y actitudes hacia aquellos con los que él o ella se están comunicando.” (OECD, 2005, p.4).

En términos generales, el giro en educación hacia el pensar sus propósitos en términos del logro de competencias en alumnos y estudiantes, es un cambio desde el conocimiento declarativo, a unas capacidades de discernimiento y acción que implican conocimientos, habilidades y actitudes, para responder a desafíos planteados por el desempeño práctico en la vida real, que en cualquiera de sus dominios en el presente está marcada por la explosión de la cantidad de información, la velocidad del cambio y la complejización de ‘la vida juntos’. Esta expansión y redefinición profunda del *qué* de la educación, está en el núcleo de los procesos de reforma curricular contemporáneos, como en los nuevos requerimientos a las capacidades de los docentes para implementarlos (Tedesco, Opertti, Amadio, 2013; Fadel, Bialik, Trilling, 2015; Reimers, Chung, 2016).

Darling-Hammond (2012) en un trabajo de análisis de los tipos de reforma educacional que compiten por hegemonía en el mundo, plantea, en una caracterización concisa que las competencias para el siglo XXI refieren a capacidades que una educación de calidad debiera ser capaz de lograr en todas y todos, y que refieren a:

- diseñar, evaluar y manejar el propio trabajo para que este mejore de manera permanente;
- acotar, investigar y solucionar problemas mediante una amplia gama de herramientas y recursos;
- colaborar estratégicamente con otros;

- comunicar efectivamente de múltiples formas;
- encontrar, analizar y utilizar la información para diferentes propósitos;
- desarrollar nuevos productos e ideas.

Es interesante constatar la continuidad conceptual que se puede establecer entre una formulación como la señalada, y los cuatro pilares de la educación que planteó el Informe Delors de Unesco hace más de dos décadas: Aprender a Conocer; Aprender a Hacer; Aprender a Ser y Aprender a Vivir con Otros (Unesco, 1994). Desde ambas es visible un posicionamiento activo del aprendiz frente al conocimiento, se profundiza el horizonte formativo que la educación busca al centrarse, no en el conocimiento declarativo, sino en unos modos de pensamiento y actuación, y se explicita la doble perspectiva de acción en el mundo que subyace al ‘hacer’ y el ‘convivir’.

En lo que sigue, se ofrece una conceptualización de las Competencias del Siglo XXI –sobre las que se interrogará a la formación de profesores- que se considera de corriente central y que reúne elementos que derivan del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OECD (a inicios de la década pasada); de una definición más reciente del National Research Council de Estados Unidos (Hilton y Pellegrino, 2012); y de una adaptación latinoamericana (ATC21S, 2010) convergente con estas definiciones, de un proyecto de la Fundación Omar Dengo de Costa Rica.

En las definiciones aludidas, las habilidades y competencias para el siglo XXI son descritas como necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente como personas y ciudadanos de la sociedad, y para beneficio de esta tanto en términos de desarrollo como de integración (Rychen, Salganik, 2003). Siguiendo la clasificación del National Research Council de Estados Unidos (Pellegrino & Hilton, 2012), se ordenan a continuación las distintas competencias y habilidades que constituyen el modelo con que se interrogará a las instituciones formadoras de docentes de este estudio, en tres grandes categorías: *competencias cognitivas, intra- personales e interpersonales*, que se especifican según detalla el Cuadro y texto siguientes.

CUADRO 1.1

Modelo de competencias Siglo XXI

DIMENSIONES	COMPETENCIAS Y HABILIDADES
COGNITIVAS	1. Pensamiento crítico 2. Creatividad e innovación 3. Resolución de problemas 4. Comunicación 5. Manejo de la información 6. Apropiación de las tecnologías digitales
INTRAPERSONALES	7. Pensamiento reflexivo 8. Habilidades personales
INTERPERSONALES	9. Colaboración 10. Ciudadanía local, nacional y global 11. Responsabilidad social

Fuente: Secretaría Técnica Estrategia Regional Docente.³

³ Para las fuentes específicas, ver Cuadro 1.3

Se especifica a continuación una caracterización breve de cada una de las competencias referidas.

Competencias cognitivas

1. Pensamiento crítico

Es la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Está basado en el razonamiento lógico, la capacidad de trabajar con conceptos, la conciencia de las perspectivas y puntos de vista propios y ajenos, y el pensamiento sistémico. Requiere un desarrollo progresivo del conocimiento sobre el propio pensamiento y de las estrategias efectivas para pensar (ATC21S, 2010).

2. Creatividad e innovación

La creatividad involucra la capacidad para innovar, imaginar, inventar, re-crear. Se trata de formar a niños y jóvenes en la generación de ideas originales, demostrando inventiva, probando distintos caminos, eligiendo las mejores alternativas y asumiendo riesgos (FOD 2014; Valencia T. et. al. 2016).

3. Resolución de problemas

La resolución de problemas es la capacidad de identificar, seleccionar, analizar, sintetizar, evaluar y tomar decisiones en situaciones problemáticas cuyo método de solución no resulta obvio de manera inmediata. Incluye también la disposición a involucrarse en dichas situaciones con el fin de lograr el pleno potencial como ciudadanos constructivos y reflexivos (OCDE, 2014, p. 12).

4. Comunicación

Es la capacidad que abarca el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla en una amplia variedad de situaciones y mediante diversos medios. Las habilidades comunicativas juegan un papel fundamental en articular pensamientos e ideas con claridad y efectividad a través de la comunicación oral, escrita y no verbal en una variedad de contextos y propósitos. (Framework for 21st Century Learning; Valencia T. et. al. 2016).

5. Manejo de la información

Es la capacidad para acceder a la información de forma eficiente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa. Involucra formular preguntas, identificar fuentes de información, desarrollar estrategias eficaces para ubicar la información, seleccionarla de modo adecuado, organizarla, para finalmente producir y comunicar. El acceso, análisis y comunicación de la información se puede realizar mediante herramientas digitales, pero también por medios impresos y visuales (ATC21S, 2010).

6. Apropiación de las tecnologías digitales

Es la capacidad para explorar, crear, comunicarse y producir utilizando las tecnologías como herramientas. Contempla saber usar las tecnologías para comprender y aprender sobre aspectos de interés, solucionar problemas y responder a situaciones de la vida cotidiana, crear productos innovadores, conectarse y comunicarse con otros (ATC21S, 2010).

Competencias intrapersonales

7. Pensamiento reflexivo

La reflexión implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica.

8. Habilidades personales

Refieren a habilidades para interpretar y gestionar emociones, motivaciones y comportamientos propios y de otros, durante interacciones sociales o en un contexto social interactivo (EnGauge 21st Century Skills) ⁴ Destrezas como la perseverancia, sentido de responsabilidad, resiliencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, adaptabilidad, autonomía e iniciativa, forman parte de estas habilidades. Asimismo, habilidades de auto-regulación, auto-evaluación, auto-reflexión, auto-reforzamiento y cuidado de salud física y psicológica.

Competencias interpersonales

9. Colaboración

Es la capacidad de trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común, articulando los esfuerzos propios con los de los demás. Implica tomar decisiones colectivas basadas en el consenso, negociar cuando se presentan desacuerdos, hacer críticas constructivas, apoyar y valorar los esfuerzos de los compañeros, plantear el desacuerdo de forma asertiva y respetuosa (ATC21S, 2010).

10. Ciudadanía local, nacional y global

Es la capacidad de asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometiéndose con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales. A esto se suma tener conocimiento acerca del funcionamiento de las sociedades democráticas, así como de los desafíos del mundo actual (ATC21S, 2010).

11. Responsabilidad social

Refiere a la capacidad de tomar decisiones y actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, de otros y del planeta, comprendiendo la profunda conexión que existe entre todos ellos. Involucra la participación activa en la búsqueda de un mundo justo, pacífico y ecológico (ATC21S, 2010). Lo anterior implica una orientación personal al servicio.

No es posible imaginar una experiencia escolar capaz de hacer adquirir estas competencias sin una docencia que las posea y crea en su valor. Es desde esta constatación que el estudio aborda la interrogante sobre los modos cómo las instituciones formadoras abordan la preparación para la enseñanza de las mismas.

1.2. Pedagogías para la Inclusión

La educación inclusiva como ideal normativo del presente tiene tras de sí el desarrollo histórico largo de los sistemas escolares. Su establecimiento implicó una prolongada primera etapa (que toma en Latinoamérica la mayor parte del

⁴ EnGauge 21st Century Skills. Citado por Buck Institute for Education (BIE) 2013. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/sigloXXI>

siglo XX), en que se trataba de lograr proveer acceso a la educación a las mayorías, o impedir la marginación por la exclusión total; una segunda fase es la que se abre cuando predominan los propósitos de ofrecer acceso a una educación de calidad y una prolongación del tiempo de permanencia en la escuela, objetivos característicos de las políticas educacionales de fines del siglo XX; la fase actual, presidida por el ideal de una 'educación inclusiva', apunta a un sistema e instituciones educativas que tienen en cuenta las necesidades individuales de todos los estudiantes, para el logro de unos aprendizajes de calidad por todos y todas. (Braslavsky, 1985; Aguerrondo, 2008; Halinen, Jarvinen, 2008; Cox, 2007).

Es esencial al concepto de inclusión de UNESCO el que este abarca no solo a la niñez con necesidades especiales, que se aboga debe ser integrada a la educación con sus pares, sino a todo tipo de causales que favorecen la exclusión de la educación, como menores de minorías étnicas o lingüísticas, niños y niñas víctimas de abuso, niñez que trabaja, niños y niñas en contextos rurales, niñez en zonas de combate, poblaciones indígenas; o causales que favorecen la marginación *dentro de la educación, en las aulas, por uniformidad y rigidez de currículos, estructuras organizativas y de la pedagogía, o la falta de atención especial a alumnos de diferentes aptitudes y condiciones.*

Así:

"La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes". (UNESCO, 2009.p.4)

La inclusión, como señala UNESCO, es tanto un ideal, como un proceso, en que destacan cuatro elementos fundantes.

- *La inclusión es un proceso.* Esto implica que debe ser concebida como una búsqueda que no tiene término por encontrar las mejores formas de responder a la diversidad.
- *La inclusión consiste en la identificación y remoción de barreras.* Involucra por tanto la colección, selección y evaluación de información de fuentes variadas para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas.
- *La inclusión es sobre la presencia, participación y logro de todos los estudiantes.*
- *La inclusión involucra un énfasis particular en los grupos de aprendices que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o bajos logros.*

(UNESCO, 2005, p. 15-16)

Echeita y Ainscow (2011) plantean que la inclusión debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de los estudiantes. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a aprender a aprender de la diferencia. Desde esta perspectiva, las diferencias pasan a ser vistas menos como dificultad y más como un estímulo para el aprendizaje de niños y adultos.

Aguerrondo (2008) plantea que eliminar la marginación educativa implica no solo dar acceso a la escolaridad a todos, permanecer y finalizar la formación escolar, sino que garantizar el aprendizaje. Los esfuerzos educativos en la región han estado focalizados en enfrentar la marginación en sus dos primeras formas: acceso y término de la escolarización, pero han sido menos eficaces en una tercera y más compleja forma de marginar o excluir: la marginación por inclusión, o sea, la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad que implica, para algunos sectores sociales, la permanencia en el sistema escolar sin garantizar el acceso real a los saberes y desarrollo de habilidades. América Latina es la región del mundo con mayores tasas de repetición escolar, lo que certifica que este mecanismo está presente en

la región. Además, aun cuando se complete un nivel educativo, esto no garantiza haber adquirido los conocimientos correspondientes, generándose de este modo circuitos de diferente calidad dentro del sistema escolar.

Desde esta perspectiva, es clave tener presente que en Latinoamérica, a pesar de las amplias coberturas alcanzadas, predominan salas de clases con sustantivas diferencias en lo que aprende cada grupo, lo que constituye un gran desafío en términos de inclusión, tal como fórmula Unesco-Orealc, a partir de los resultados de matemáticas en tercero básico del último estudio TERCE:

"...en los 15 países encuestados, hay grandes diferencias de desempeño entre los estudiantes que son enseñados por un mismo docente en una misma aula. En un aula típica, casi la mitad (48%) de los estudiantes están en el Nivel I, 24% en Nivel II, 20% en Nivel III, y 8% en Nivel IV. (...) Estos resultados plantean un enorme desafío para los docentes, quienes deben enseñar simultáneamente a estudiantes que están en los niveles I, II, III, y IV, y que tienen, por lo tanto, competencias matemáticas muy disímiles. También plantea un gran desafío a las instituciones formadoras de profesores, que deben preparar a docentes para que manejen pedagogías activas apropiadas tanto al contenido de lo que están enseñando, como adecuadas a las distintas competencias y niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Atender a esta diversidad de estudiantes es necesario para mejorar la calidad y equidad de la educación." (Unesco-Orealc Ramírez M. J. y Viteri A. 2016: 28 y 29).

Abordar la inclusión y la atención a la diversidad en el aula supone el manejo de un conjunto de acciones docentes constitutivas de una 'pedagogía de la inclusión' que permitiría asegurar el aprendizaje de calidad para todos los estudiantes. La inclusión, en su eslabón último y más delicado a la vez que generativo, la interacción en el aula, requiere una diversificación de las estrategias de enseñanza que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum (Blanco, 2006).

El modelo de categorías de acción docente para una pedagogía de la inclusión, con que se buscará determinar la situación de las instituciones formadoras de docentes de países de la región, incluye dos dimensiones: una más estrictamente pedagógica y referida al quehacer de aula y otra de responsabilidad profesional, de alcance comunitario e institucional. En ambas dimensiones, se identifican acciones docentes que esquematiza el Cuadro 1.2 y que se especifican a continuación.

CUADRO 1.2

Modelo de acciones docentes para una pedagogía de la inclusión

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ACCIÓN DOCENTE
Pedagógica	1.Elaboración de planes de acción individuales 2.Planificación y adaptación curricular 3.Conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja 4.Estrategias metodológicas variadas
Responsabilidad profesional	5.Trabajo colaborativo 6.Participación de la comunidad escolar 7.Espacios de reflexión entre profesionales de la educación

Fuente: Secretaría Técnica Estrategia Regional⁵

5 Para las fuentes específicas, ver Cuadro 1.3

Como puede observarse en el Cuadro 1.2, la dimensión pedagógica propone que los docentes sean capaces de desarrollar planes de acción individuales, adaptaciones al currículum, y desplegar un conocimiento pedagógico que les permita enseñar en contextos de desventaja utilizando metodologías variadas. La dimensión de responsabilidad profesional, por su parte, propone el trabajo colaborativo para abordar la inclusión, incorporando a toda la comunidad educativa y generando espacios de reflexión entre los docentes. Se describen a continuación mínimamente los significados de estas categorías.

Acciones docentes para una pedagogía de la inclusión: dimensión pedagógica

1. Elaboración de planes de acción individuales

La inclusión en el aula depende en gran medida de capacidades docentes para atender la diversidad y sus requerimientos múltiples respecto del aprendizaje. Esto supone, en primer término, preparación para formular planes de acción individuales con arreglo a los diferentes estilos de aprendizaje, aptitudes y contextos de origen de los estudiantes. Estos planes deben incluir críticamente, la evaluación. (F. Javier Murillo y Cynthia Duk (2012).

2. Planificación y adaptación curricular

Un currículo rígido y cerrado, que además se enmarque y evalúe solo por medio de exámenes estandarizados, conlleva el fracaso de un gran número de estudiantes y que las diferencias se conviertan en un lastre. El desarrollo de proyectos curriculares más interactivos y participativos proporciona a su vez un método de aprendizaje cooperativo, la inclusión del trabajo de los estudiantes a varios niveles y aporta varias fortalezas e historias al aula (Sapon-Shevin, M., 2011).

3. Conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja.

Es fundamental el conocimiento de los contextos de desventaja y pobreza y sus efectos sobre las características de los que aprenden, y por tanto sobre los métodos y las relaciones sociales requeridas de la enseñanza en dichos contextos para ser efectiva. (Darling-Hammond, Bransford, 2005; Delpit, 1995, 2012).

4. Estrategias metodológicas variadas.

Las estrategias metodológicas inclusivas pueden ser variadas y múltiples, y tienen en común que son atractivas, interactivas, se sirven del conocimiento previo de los estudiantes, además fomentan y promueven el apoyo entre los compañeros.⁶ En estos casos, la preocupación está centrada en que los alumnos y alumnas desarrollen una actitud de vida basada en saber escuchar, respetar, participar e interpretar crítica y constructivamente la realidad social, cuestión relevante para el desarrollo de las competencias del S. 21. (Sapon-Shevin, M. 2011; Operti R. et. al. 2008; Rojas, M.T., et. al. 2016).

Acciones docentes para una pedagogía de la inclusión: dimensión profesional

5. Trabajo colaborativo

La inclusión, en su dimensión de participación, supone una cultura de trabajo común y una voluntad colectiva que involucre a todos los miembros de una comunidad educativa. Para ello es necesario contar con modelos de trabajo

⁶ La enseñanza inclusiva no es contradictoria con requerimientos de alta estructuración por el docente, dependiendo del contexto y necesidades de los estudiantes.

basados en la colaboración y procesos pedagógicos inclusivos que permitan a todos contribuir equitativamente. (Halinen I. y Järvinen R., 2008; Operti R. y Belalcázar C., 2008).

6. Participación de la comunidad escolar

Las escuelas inclusivas requieren de la construcción y consolidación de una comunidad de actores y dinámicas de relaciones sociales en su interior que visibilicen la diversidad y sepan trabajar con ella, manejando lenguajes no estigmatizadores de los distintos tipos de diversidad. Las relaciones sociales al interior de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, personal de administración y servicios y familias) ponen en el centro la importancia de la acogida, el afecto, el acompañamiento y las dinámicas de convivencia, con especial atención en la integración de los estudiantes y la formación en contra de todo tipo de discriminación social o cultural (Sapon-Shevin, M. 2011; Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R., 2011).

7. Espacios de reflexión entre profesionales de la educación

Dentro del trabajo escolar, los docentes necesitan desarrollar una capacidad para reflexionar colectivamente sobre los propios prejuicios y estigmatizaciones que se dan al interior de los establecimientos escolares, para analizar las situaciones que afectan los aprendizajes de algunos estudiantes y las estrategias y metodologías más efectivas para abordarlas. Junto con ello, deben conocer y construir vínculos con las familias de los estudiantes, para generar confianzas y respeto mutuo.

El Cuadro 1.3 presenta de forma sinóptica tanto las competencias como las pedagogías a que se ha hecho referencia, y sobre cuya presencia en las instituciones formadoras de los países del estudio, tratan los próximos capítulos del informe.

CUADRO 1.3

Competencias para el Siglo XXI y Categorías de acción para una Pedagogía de la Inclusión

COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI	CATEGORÍAS DE ACCIÓN PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN
<p>COGNITIVAS</p> <ol style="list-style-type: none"> Pensamiento crítico. Interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Razonar correctamente, de forma autónoma, tomar decisiones informadas y resolver problemas complejos. Creatividad e innovación. Imaginar, inventar, re-crear, generar ideas originales, probar distintos caminos, elegir las mejores alternativas y asumir riesgos. Resolución de problemas. Identificar, seleccionar, analizar, sintetizar, evaluar y tomar decisiones en situaciones cuyo método de solución no resulta obvio. Comunicación. Conocimiento de la lengua y habilidad para utilizarla en variedad de situaciones y mediante diversos medios. Comprensión de los mensajes y emociones de los demás; asertividad y habilidad para dialogar. No está supeditada al plano verbal. Manejo de información. Acceder a la información de forma eficiente, evaluarla de manera crítica y utilizarla de forma creativa y precisa. Apropiación de tecnologías digitales. Explorar, crear, comunicarse y producir utilizando las tecnologías como herramientas. 	<p>PEDAGÓGICA</p> <ol style="list-style-type: none"> Elaboración de planes de acción individuales. Formación en estrategias de evaluación y el uso de la información que esta provee para que los futuros docentes sean capaces de adaptar los programas a los diversos modos y ritmos de aprendizaje. Planificación y adaptación curricular. Adaptación curricular para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y conciencia de que la gestión del currículo es clave en el reconocimiento de la diversidad. Conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja. Conocimiento de los contextos de desventaja y pobreza y sus efectos sobre las características de los que aprenden, los métodos y las relaciones sociales requeridos en dichos contextos para ser efectiva Estrategias metodológicas variadas. Tienen en común que son atractivas, interactivas, fomentan y promueven el apoyo entre los compañeros, una actitud de vida basada en saber escuchar, respetar, participar e interpretar crítica y constructivamente la realidad social.

COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI		CATEGORÍAS DE ACCIÓN PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN	
INTRAPERSONALES	<p>7. Pensamiento reflexivo. Uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y adopción de una actitud crítica.</p> <p>8. Habilidades personales. Interpretar y gestionar emociones, motivaciones y comportamientos propios y de otros. Perseverancia, sentido de responsabilidad, resiliencia, tolerancia a la frustración, flexibilidad, adaptabilidad, autonomía e iniciativa.</p>	RESPONSABILIDAD PROFESIONAL	<p>5. Trabajo colaborativo. Cultura de trabajo común y una voluntad colectiva que involucre a todos los miembros de una comunidad educativa. Modelos de trabajo basados en la colaboración y procesos pedagógicos inclusivos que permitan a todos contribuir equitativamente.</p> <p>6. Participación de la comunidad escolar. Acogida, afecto, acompañamiento y dinámicas de convivencia, con especial atención en la integración de los estudiantes y la formación en contra de todo tipo de discriminación social o cultural.</p> <p>7. Espacios de reflexión entre profesionales de la educación. Reflexionar colectivamente sobre los propios prejuicios y estigmatizaciones que se dan al interior de los establecimientos escolares, para analizar las situaciones que afectan los aprendizajes de algunos estudiantes y las estrategias y metodologías más efectivas para abordarlas.</p>
INTERPERSONALES	<p>9. Colaboración. Trabajar efectivamente con otros para alcanzar un objetivo común. Tomar decisiones basadas en el consenso, hacer críticas constructivas, valorar los esfuerzos de los compañeros.</p> <p>10. Ciudadanía local, nacional, global. Asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometerse con el cumplimiento de los derechos humanos y de los valores éticos universales. Conocimiento acerca del funcionamiento de las sociedades democráticas, así como de los desafíos del mundo actual.</p> <p>11. Responsabilidad social. Tomar decisiones y actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, de otros y del planeta, comprendiendo la profunda conexión que existe entre todos ellos.</p>		

Fuente: Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes basado en: Pellegrino & Hilton, 2012; OCDE, 2005; OCDE, 2014; ATC21S, 2010; Valencia T. et. al. 2016; FOD 2014; Cedefop 2008; EnGauge 21st Century Skills.

Fuente: Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes basado en: Murillo y Duk 2012; Opertti R. y Belalcázar, C., 2008; Duk, C., y Loren, C., 2010; Sapon-Shevin, M., 2011; Darling-Hammond & John Bransford 2005; Rojas, M.T., et. al. 2016; Halinen I. y Järvinen R., 2008; Bryk & Schneider, 2002; Blanco, 2006.

El replanteamiento desde una visión humanista de la educación que Unesco (2015) está proponiendo, supone desarrollar las competencias para el siglo XXI al mismo tiempo que lograr una educación más inclusiva. El conjunto de las competencias del SXXI debe alcanzarse en un contexto de inclusión, donde la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación se refuercen mediante el concurso de todos; la resolución de problemas se enriquezca con el trabajo colaborativo y aportes diversos; la comunicación se potencie con la multiplicidad de expresiones orales, escritas y artísticas; y la extensión de competencias digitales permita reducir brechas de conocimientos y de participación.

En este sentido, los desafíos que enfrenta la formación inicial de profesores para abordar las dos dimensiones son convergentes y necesitan reflejarse transversalmente en los currículos, en las metodologías aplicadas, en los métodos de evaluación y en el perfil de los formadores.

En los capítulos siguientes se interroga sobre la situación en que se encuentran tanto las políticas públicas como las instituciones de formación inicial docente de países seleccionados de la región para asumir estos desafíos.

1.3 Formación inicial docente y condiciones para la agenda 2030

Una institucionalidad formadora de profesores que sea capaz en forma consistente de preparar profesionales de la educación que formarán a sus estudiantes en las competencias para el Siglo XXI, y que para ello manejarán lo que se ha caracterizado como pedagogías de la inclusión, es el norte de la Agenda 2030 en formación docente. Cada país de la región se ubica respecto de este horizonte en puntos distintos. Es común a todos, sin embargo, unas brechas mayores o menores, que la discusión de políticas debe procurar identificar, y luego la acción de estas como de las propias instituciones formadoras intentar cerrar. Desde esta perspectiva, importa identificar unos criterios ordenadores sobre la formación inicial de docentes deseada, que ayuden a establecer una visión sobre qué es lo coherente de impulsar.

En lo que sigue se examinan sucintamente cuatro dimensiones de tal perspectiva: i) el lugar institucional de la FID; ii) la visión que socialmente define a la profesión; iii) la base de conocimientos de la profesión docente; iv) el lugar de la práctica en la formación. Respecto de cada una de ellas, se proponen unos conceptos mínimos ordenadores de lo que se plantea como visión de cambio para la FID de la región acorde con la Agenda 2030.

Localización, ascenso al nivel terciario y calidad de la FID

El tipo de espacio institucional en que se realiza la formación inicial docente es aún en la región una dimensión que admite variaciones entre países. El tránsito que ha experimentado la formación docente desde las escuelas normales de nivel secundario al nivel de educación superior caracteriza, en términos generales, la situación de la región. La excepción la constituye Guatemala, país en el que todavía hay formación de profesores en escuelas normales de nivel secundario, que sin embargo está por concluir. En los demás países, la formación de maestros de educación primaria se realiza en tres tipos de instituciones: escuelas normales de nivel terciario, institutos profesionales -herederos de escuelas normales- y universidades. Este proceso que se puede denominar de 'ascenso al nivel terciario', sin duda, constituye un avance en relación con la formación docente que se realiza en espacios en los que la base de conocimiento profesional es reducida y casi exclusivamente vinculada al oficio de aula. No obstante, que los docentes de educación primaria realicen estudios terciarios no implica necesariamente avances cualitativos, pues "la cuestión no se reduce al *locus* de la formación, sino que a ofrecer una formación de calidad" (Louzano & Moriconi, 2014. p.16).

La incorporación de las competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión si bien pudiera encontrar un terreno más fértil en los espacios universitarios de formación docente en los que hay una base disciplinar y pedagógica más sólida, no asegura que sea efectiva ni que se concrete en prácticas de aula, pues hay un alto riesgo de que se transformen en 'contenidos académicos' abstractos y distantes de la realidad escolar en la que se espera se dinamicen y pongan en ejercicio.

Por ende, más que una cuestión de localización de la formación docente, la pregunta por la factibilidad de incorporar las competencias SXXI y las pedagogías para la inclusión, se vincula con la calidad de las oportunidades formativas que se ofrecen en las distintas instituciones. Esta pregunta es relevante dado que en la región, conviven, los distintos *locus* formativos identificados.

Visión del quehacer de los docentes: ¿profesionales o trabajadores?

Los diversos modos en los que se concreta la formación inicial de maestros trasuntan una visión de la docencia que puede resultar más o menos congruente con la incorporación de las competencias para el siglo XXI y Pedagogías para

la Inclusión. En las tradiciones docentes de la región, inseparables de sus luchas sindicales, dos visiones conviven y compiten por la identidad de los maestros: identidades de trabajador y de profesional.

“La visión de los docentes como trabajadores de la enseñanza se relaciona con la idea de que los problemas de los maestros en diversos contextos, como en América Latina y Caribe, serían básicamente los mismos del proletariado y, por lo tanto, las luchas de los profesores deberían ser las mismas de los trabajadores en general (Gadotti, 1996). (...) Sin embargo, la visión que postula el docente como profesional de la enseñanza y la docencia como profesión marca el debate actual. Eso no significa que las otras visiones hayan desaparecido ni que todos los países sigan la misma concepción de profesionalización docente, o incluso que varias visiones no convivan en un mismo país”. (Louzano & Moriconi, 2014. p.11)

¿Cuál es el rol social que se le atribuye a la docencia? ¿Qué tan sólido o frágil es el corpus de conocimiento que la sustenta? ¿Qué alcance tiene la autonomía de los maestros? Las respuestas a cada una de estas interrogantes, si son coherentes con las demandas a que busca responder la Agenda 2030, establecen criterios fundantes de la *visión profesional de la docencia*. Esta visión se funda en primer término en visualizar el rol social de la docencia como estratégico, porque de ella depende la preparación de la nueva generación en las nuevas competencias, de las que dependen a su vez, la autonomía de las personas y el bienestar e integración de la sociedad. Se funda asimismo, decisivamente, en entender que las bases del conocimiento distintivo de maestros y profesores –como se verá en la sub-sección siguiente- son multidisciplinarias y de alto nivel. En tercer lugar, se funda en considerar que la autonomía de los docentes es mayor mientras mayor es la calidad de la educación que se le pide realizar, más complejo y profundo el saber profesional que maneja, y mayor también la diversidad de sus estudiantes.

Las competencias para el siglo XXI y las pedagogías para la inclusión están orientadas a logros de calidad y equidad en la formación de nuevos ciudadanos. Competencias como el pensamiento crítico y reflexivo, la resolución de problemas, autonomía y trabajo colaborativo, entre otras, suponen avanzar en la preparación de docentes en el marco más amplio de una resignificación de lo que implica su rol social, es decir, que supone discernir críticamente cuáles son los alcances de su tarea en la formación de las nuevas generaciones. Estas no solo requieren un manejo de conceptos, ideas y saberes validados socialmente, sino de un conjunto de habilidades que les permitirán actuar autónomamente, participando con otros en la creación y cambio de su sociedad y cultura, asegurando niveles crecientes de sustentabilidad y participación ciudadana. (OCDE, 2005; Hilton & Pellegrino, 2012). Esta visión, además, debe ser concretada en una práctica pedagógica inclusiva que entienda que es responsabilidad de los docentes y del sistema educativo en su conjunto, educar a todas y todos los niños, con independencia de su creciente diversidad en términos de sus orígenes, condiciones y aptitudes.

Desde ambos pilares (competencias para el siglo XXI y pedagogías de la inclusión) la transformación de la posición y valor de la docencia escolar en América Latina, apunta hacia su carácter de profesión estratégica, fundada en un conocimiento complejo, y que en su desempeño demanda, cada vez más, discernimiento autónomo.

Base de conocimientos de la profesión

Es intrínseco al concepto de profesión, la definición del tipo de conocimiento en que su saber distintivo se funda. Desde esta perspectiva, a lo largo del siglo XX, el conocimiento definitorio de la profesión docente estuvo en disputa, entre una visión externa al campo de los educadores que consideraba que éste era simple y cercano al sentido común, propio de una semi-profesión, y otra, interna al campo de la educación que lo definía como multidisciplinario y complejo. (Hargreaves, Fullan, 2012; Labaree, 1999).

Las demandas del presente sobre el saber docente –plasmadas en la doble visión que funda este estudio-, dejan poco lugar a dudas sobre el carácter profesional de los tipos de conocimiento necesarios para ser efectivos enseñantes tanto del

nuevo *qué*, sintetizado en las competencias SXXI, como del nuevo *cómo*, condensado en las pedagogías de la inclusión. Es necesario aquí intentar caracterizar las bases de tales conocimientos, definitorios del profesional de la docencia.

El modelo de Darling-Hammond y Bransford (2005) que se presenta en el gráfico que sigue, de amplia y reconocida influencia, da cuenta con mínimos elementos y en forma elocuente y sistemática, de la caracterización requerida.

GRÁFICO 1

Marco de componentes de conocimiento y valores de la profesión docente



Fuente: Linda Darling-Hammond & John Bransford (2005). *Preparing Teachers for a Changing World* (p. 11)

Las bases de conocimiento de la profesión incluyen, en primer término (leyendo los círculos del diagrama en el sentido contrario del reloj), *‘conocimiento de la materia y los objetivos curriculares’*, es decir conocimiento de los contenidos, habilidades, materias disciplinares a enseñar. Las *‘competencias para el Siglo XXI’* se ubican derechamente en este ámbito: son habilidades (formas de pensar y actuar) que constituyen propósitos del currículum y que solo se las puede adquirir a partir de experimentar y trabajar con *‘muchos contenidos’*.

En segundo término, incluyen *‘conocimiento de los que aprenden y su desarrollo en contexto social’*. Este conocimiento es fundamento de la pedagogía, base del *cómo* de la educación. Sin conocimiento del que aprende y de las reglas del aprendizaje en el ser humano, no hay profesional de la educación. Pero este conocimiento del que aprende, debe además incluir conocimiento del *contexto social* del que aprende, influencia modeladora crucial de sus estructuras mentales y predisposiciones al aprendizaje. Estas a su vez son fuente de crítica importancia para una respuesta pedagógica sensible a las diferencias de los aprendices, fundamento esencial de una pedagogía de la inclusión.

En tercer término, el conocimiento del profesional de la docencia, incluye el '*conocimiento de la enseñanza*', o cómo comunicar en forma efectiva un conjunto de materias a aprendices diversos, diagnosticar qué ocurre con su aprendizaje, y gestionar el aula.

En la intersección de los tres ámbitos de conocimientos referidos, el modelo destaca la noción '*visión de la práctica profesional*', subrayando el carácter práctico de la docencia: los tres tipos de conocimiento que conjuga deben ser además puestos en práctica; la toma de decisiones constante del desempeño docente, pone en juego los tres tipos de conocimiento caracterizados, y la formación por tanto de este tipo de profesionales debe tener en su centro las capacidades de 'puesta en acto' de los saberes del caso.

El modelo de Darling-Hammond y Bransford sobre las bases de conocimiento de la profesión docente, por último, enmarca a estas en la realidad mundial del cambio acelerado y en el propósito moral de ser formadores para la vida juntos en democracia.

¿Cómo lograr que todos y todas accedan al conjunto de competencias siglo XXI, expresión condensada de propósitos de la educación contemporánea? En términos del modelo, las competencias corresponden al primer ámbito caracterizado –el de propósitos y contenidos–; mientras que las 'pedagogías de la inclusión', deben ser visualizadas en los restantes dos ámbitos: el de los aprendices y sus contextos sociales, al que la pedagogía debe buscar responder, y el de la enseñanza que produce las respuestas requeridas por el aprendizaje y crecimiento de los estudiantes. El 'cómo' de las pedagogías, por cierto es práctico; una puesta en acto, que es lo que el modelo destaca en su centro como '*práctica profesional*'. El conjunto de esta orquestación de saberes y desempeños debe responder además a las dos condiciones macro que enmarcan esta conceptualización de la profesión docente: el cambio acelerado como constitutivo de la condición humana y la sociedad del presente, y la democracia como expresión de un ideal de vida juntos de los cada vez más diversos.

Formación práctica

El que en el núcleo del modelo de las bases de conocimiento de la profesión esté la práctica, plantea requerimientos a la formación inicial de los docentes que ponen a esta también en un lugar central de los trayectos formativos del caso. En efecto, la base de conocimientos para la enseñanza está en estrecha relación con el modo en que se construyen estos conocimientos, es decir, la formación inicial docente además de precisar *qué* debe aprender un futuro docente, debe abordar *cómo* lo aprende o cuáles son las formas más idóneas para que lo haga de modo tal que los estudiantes de pedagogía se transformen efectivamente en profesionales con una sólida base de conocimientos. El modo en que se construyen estos conocimientos de la enseñanza se vincula muy estrechamente con el rol que juegan los espacios de práctica en la formación inicial de los docentes que, como se podrá constatar en este estudio, son un espacio en el que tanto las competencias para el siglo XXI como las pedagogías para la Inclusión se vuelven altamente demandantes.

En su estudio "Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente", Louzano y Moriconi (2014) constatan un interés creciente en América Latina y el Caribe en relación a las prácticas, interés que se traduce en tres tendencias:

- a) La práctica atraviesa toda la formación inicial, su lugar no está reducido al final del proceso formativo.
- b) Diversidad de prácticas y el desafío de incrementar progresivamente complejidad a lo largo del proceso formativo.
- c) Diversidad de contextos donde se realizan las prácticas y mejoramiento de los vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas.

¿Cómo y en qué medida estos avances se transforman en condiciones de posibilidad para incorporar de manera efectiva las competencias para el siglo XXI y las pedagogías para la inclusión en la formación inicial docente?

Si la docencia, en sí misma, es una ‘práctica’, es decir, un quehacer en el que se ponen en ejercicio conocimientos, habilidades y disposiciones, se toman decisiones anticipadas o no, se actúa sobre el mundo y en el mundo-una sala, un grupo de estudiantes, un contexto- es necesario que los futuros docentes tengan suficientes oportunidades durante su formación para experimentar las formas de acción y de reflexión que son típicas del ejercicio docente (Ball & Cohen, 1999).

Tener una cantidad suficiente de oportunidades de ejercitar la práctica docente conlleva no limitarlas a los contextos escolares en actividades tradicionalmente concebidas como ‘práctica’, sino además incorporarlas en las actividades formativas que ocurren en las aulas universitarias. Grossman et al. (2009) plantean la conveniencia de ofrecer oportunidades sistemáticas y sucesivas de aproximación a la práctica de aula en contextos escolares, preparando a los futuros profesores desde contextos con alto control y tareas no necesariamente auténticas (aulas universitarias), hasta contextos reales de escaso control y tareas auténticas muy desafiantes (aulas escolares).

Investigadores de la Universidad de Michigan, liderados por Deborah Ball, han identificado un conjunto de prácticas docentes de carácter ‘generativo’, en el sentido de tener alto impacto formativo (*high Leverage practices*) que deben desarrollar los docentes en formación. Estas prácticas se basan en evidencias de investigación, impactan positivamente el aprendizaje de los escolares, pueden ser aplicadas en distintos contextos curriculares y pedagógicos por los docentes en su proceso de formación, son de frecuencia habitual en las aulas escolares, y permiten un dominio progresivo por parte de los futuros docentes (Grossman, Hammerness y McDonald, 2009). El Cuadro que sigue, lista estas prácticas definidas como generativas, y que en el presente constituyen un pilar en la visión del paradigma de formación inicial docente conocido como ‘formación basada en la práctica’ (*practice-based teacher education*) (Zeichner, 2012; Ball, Forzani, 2009; Grossman, 2011).

CUADRO 1.4

Prácticas Generativas en la docencia escolar

1. Conducción de un debate con toda la clase.	11. Hablar sobre un estudiante con padres y apoderados.
2. Explicación y modelamiento del contenido: prácticas y estrategias.	12. Aprender sobre las experiencias y recursos culturales, religiosos, familiares, intelectuales y personales de los estudiantes, para uso en la enseñanza.
3. Suscitar e interpretar el pensamiento de cada alumno	13. Definir objetivos de aprendizaje de largo y corto plazo para los estudiantes.
4. Reconocer patrones particulares comunes del pensamiento de los alumnos en un dominio de contenidos específico.	14. Diseñar una clase y secuencias de clases.
5. Establecer normas y rutinas para el discurso y el trabajo de la sala de clases.	15. Verificar la comprensión de los estudiantes durante y en la conclusión de las clases.
6. Coordinar y ajustar la enseñanza durante una clase.	16. Seleccionar y diseñar evaluaciones formales del aprendizaje de los estudiantes.
7. Especificar y reforzar conductas productivas de los estudiantes	17. Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas rutinarias, cuestionarios, pruebas, proyectos, y evaluaciones estandarizadas.
8. Implementar rutinas organizacionales.	18. Proveer retroalimentación oral y escrita a los estudiantes
9. Facilitar y conducir el trabajo de un grupo pequeño.	19. Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla.
10. Construir relaciones de respeto con los estudiantes.	

Fuente: University of Michigan School of Education (2013). <http://teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>

En términos metodológicos, las prácticas generativas se pueden desarrollar a partir de procesos de representación, descomposición y aproximación (Grossman, Compton et al., 2009). Los futuros docentes, desde esta perspectiva, debieran tener oportunidades formativas en las que se representen las prácticas docentes que deben aprender a través de estudios de casos orales o escritos, videos, libros de textos, evidencias de aprendizaje de estudiantes; pero también deben descomponerlas para entender su complejidad, los elementos que las conforman, las decisiones que están a la base, los procesos con las que se construyen. Por ejemplo, descomponer los elementos que conforman la planificación de una experiencia de aprendizaje, visibilizar las decisiones que se toman y comprender los sustentos teóricos que las avalan, manejar el proceso de definición o adaptación de objetivos, entre otros. Por último, como se ha dicho, la formación les debe proveer oportunidades sucesivas de aproximación a la práctica desde contextos menos auténticos, es decir más controlados y previsibles, típicamente situados en la institución formadora, a más auténticos, propios del contexto escolar y por tanto menos controlados y previsibles. (Grossman, 2011).

Capítulo 2

Objetivos del Estudio y Marco metodológico

Para llevar a cabo el estudio diagnóstico sobre las competencias para el Siglo XXI y pedagogías para la inclusión en la formación inicial de docentes, la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional Docentes encargó a consultores de siete países de la región desarrollar estudios sobre la formación docente en relación a competencias para el siglo XXI y pedagogías de inclusión, a través del análisis de las políticas nacionales y lineamientos curriculares y prácticas focalizadas en al menos tres instituciones formadoras de docentes en cada país. Los países considerados y sus respectivos consultores responsables fueron los siguientes: Argentina (Jennifer Guevara); Brasil (Patrícia Albieri de Almeida y Maria de Fátima Barbosa Abdalla); Chile (Maili Ow y Ángela Madrid); Colombia (Gloria Calvo); Guatemala (Verónica Mérida); México (Sylvia Ortega); y Perú (Sandra Carrillo).

En lo que sigue de este capítulo, se da cuenta del propósito general y los objetivos específicos del estudio, se refieren sus alcances y limitaciones, y se especifica el tipo de instituciones formadoras de docentes estudiadas en cada país.

2.1. Propósito y objetivos específicos del estudio

El propósito general de este estudio es elaborar un diagnóstico y análisis comparado sobre la situación de la formación inicial de profesores de educación primaria en competencias para el siglo XXI y en pedagogías para la inclusión.

El diagnóstico que se lleva a cabo, busca conceptualizar y comparar 'tipos de realidades' de formación inicial docente (FID) en América Latina; el propósito general es conceptualizar tendencias, nudos problemáticos y asuntos *tipo*, distinguibles en la región, más que una comparación pormenorizada entre casos específicos.

Objetivos específicos:

- Sistematizar las políticas públicas de formación inicial docente y/o prescripciones oficiales sobre el tema en base a los estudios realizados en 7 países de la región.
- Identificar patrones curriculares de la formación docente en distintas instituciones de la Región, y la existencia o no en éstos, de oportunidades de aprendizaje para la enseñanza de las competencias siglo XXI y las pedagogías para la inclusión.
- Sistematizar y analizar la información sobre las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes de pedagogía para su formación en conocimientos, habilidades y actitudes en estas dos temáticas.
- Analizar la existencia, o no, de brechas entre lo que proponen las políticas o prescripciones oficiales sobre la enseñanza de las competencias para el siglo XXI y las pedagogías para la inclusión, y las oportunidades de formación docente en las mismas, observadas en las instituciones formadoras analizadas en los informes de cada país.

2.2. Alcances y limitaciones

Análisis de políticas. En este análisis se indaga en las tendencias generales y algunas distinciones claves que se observan en la región respecto a las políticas y normativas que regulan los ámbitos de la educación escolar y de la Formación Inicial Docente en los países considerados en el estudio. Este análisis se centra en los focos del estudio, es decir, en la presencia o ausencia en dichos marcos legales de las Competencias para el Siglo XXI y las Pedagogías para la Inclusión. Este análisis tiene como limitantes la diversidad de desarrollos de los distintos informes en cuanto a aspectos como temporalidad y nivel de especificidad, entre otros.

Análisis curricular. Para desarrollar este análisis, se trabajó en base a la identificación de patrones curriculares a partir del análisis de contenido presentado en los distintos informes nacionales. Este análisis es particularmente desafiante por la heterogeneidad de fuentes consultadas en cada caso, los diferentes referentes normativos existentes en cada país y la diversidad de enfoques analíticos adoptados por los distintos investigadores.

Para responder a este desafío de análisis curricular, los patrones curriculares fueron conceptualizados como aquellas decisiones respecto de lo que debe saber y hacer un docente, la definición de áreas de formación y –eventualmente– los trayectos de estas, que se repiten en las realidades o contextos educativos de las distintas instituciones en cada uno de los países considerados.

Se han detectado tendencias generales y patrones curriculares a partir de análisis comparado respecto de cómo se presentan y qué oportunidades formativas se ofrecen a los estudiantes en las instituciones estudiadas.

Las tendencias curriculares se conceptualizan como recurrencias estructurantes de la formación docente que, si bien trascienden los focos de este estudio, impactan los desempeños de los profesores. Estas tendencias operan a nivel institucional (tipo de institución formadora) perfilando los componentes de la formación inicial docente y relevando el tipo de relación entre la teoría y la práctica, expresada en el papel y relevancia que se da a los procesos de formación profesional al interior de los currículos.

Los patrones curriculares dan cuenta de decisiones específicas que tienen alta influencia sobre el desarrollo de las Competencias para el Siglo XXI y las Pedagogías para la Inclusión. Estos patrones operan a nivel de trayectos formativos, tipos de asignatura, incorporación en las asignaturas de determinados conceptos y/o actividades, y se transforman en oportunidades formativas clave.

Análisis de oportunidades formativas: La visión de los actores. En este aspecto, se da cuenta de las principales tendencias que se observan en los análisis de los casos considerados en los distintos países respecto de la presencia efectiva de las Competencias para el Siglo XXI y las Pedagogías para la Inclusión. Esta presencia efectiva se pesquiza a partir de la visión y perspectivas de los actores y su percepción respecto de las oportunidades que los futuros docentes tienen, durante su formación, de desarrollar las competencias y pedagogías que son el foco de este estudio. Si bien para cada caso se entrevistaron a estudiantes, formadores y directivos, los informes nacionales dan cuenta de una amplia diversidad de formas de abordar los análisis. Hay que señalar, además, que no existió, en general, un análisis de cada una de las dimensiones de los focos de estudio y que en general se optó por dar cuenta de aspectos acotados según las distinciones que relevaron los investigadores en cada caso.

2.3 Los casos

En cada país seleccionado para el estudio, se elaboró un informe que considera tres instituciones formadoras de docentes de educación primaria⁷. Los criterios de selección de las instituciones se ajustaron a las características de los sistemas educativos de educación superior de cada país, resguardando los siguientes criterios de selección:

- a) La tradición en Formación Inicial Docente de la institución a nivel nacional;
- b) El tamaño de la institución, considerando una cantidad significativa de egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Primaria;
- c) Diversidad público/privada de las instituciones.

⁷ En el caso de Guatemala se recabó información primaria en 4 instituciones y en otras adicionales se solicitó información secundaria (información y datos).

En cada una de las 22 instituciones participantes, se realizó un proceso de indagación homólogo que permitió llegar a la construcción de informes relativamente similares que permitieran el logro de los objetivos propuestos para el estudio. De esta forma, en todas las instituciones se realizaron:

1. entrevistas individuales a académicos y autoridades para conocer sus percepciones sobre las oportunidades formativas que tienen los futuros maestros para desarrollar las Competencias para el Siglo XXI y las Pedagogías para la Inclusión.
2. entrevistas grupales (focus group) a estudiantes, de una o más instituciones, que se encontraran en la fase final de su formación como docentes.

Como se aprecia en el Cuadro 2.1., todos los países consideran al menos tres instituciones, y el número de actores entrevistados oscila entre 18 y 48 participantes. También es relevante señalar que a nivel regional se logra dar una visión tanto de instituciones privadas como públicas que forman docentes de enseñanza primaria, así como diferentes tipos de instituciones: institutos de educación superior pedagógicos, escuelas normales y universidades.

CUADRO 2.1

Casos considerados en el estudio

PAÍS	N° Total de la Muestra	Instituciones		Personal Entrevistado			Grupo Focal Con Estudiantes			Observaciones
		ID Caso:	N° total entrevistas	Rol o Cargo del Personal Entrevistado	N° total Personal	Curso o nivel de los estudiantes	N° total Estudiantes			
ARGENTINA	28	CASO 1: Carrera de Ed. Primaria de Instituto de Formación Docente,	6	1 Autoridad; 2 Coordinadores y 3 Docentes	6	-	-			
		CASO 2: Carrera de Ed. Primaria de Instituto de Formación Docente,	10	1 Autoridad; 2 Coordinadores y 3 Docentes	6	Curso Avanzado	4			
		CASO 3: Carrera de Ed. Primaria de Instituto de Formación Docente,	12	2 Autoridades; 1 Coordinador y 3 Docentes	6	Curso Avanzado	6			
BRASIL	28	CASO 1: Curso ⁸ de Pedagogía de Universidad, Pública Federal	12	2 Docentes, ex – coordinadoras de curso	2	Dos últimos semestres	10	2 grupos focales (5 estudiantes en cada curso)		
		CASO 2: Curso de Pedagogía de Universidad Pública Estadual	7	1 Coordinadora y 1 Vice coordinadora	2	Dos últimos semestres	5			
		CASO 3: Curso de Pedagogía de Universidad Privada	9	2 Coordinadoras Académicas (vía Skype).	2	Dos últimos semestres	7			
CHILE	39	CASO 1: Carrera Ed. Básica de Universidad Privada	15	1 Decano; 1 Jefe de Carrera ; 2 Académicos y 1 Docente	5	Fase final de la carrera	10	Grupo Focal realizado en asignatura		
		CASO 2: Carrera Ed. Básica de Universidad Pública	13	1 Decano; 1 Jefe de Carrera; 2 Encargados de Práctica; 2 Académicos y 1 Docente	7	Fase final de la carrera	6			
		CASO 3: Carrera de Ed. Básica de Universidad Privada perteneciente al Consejo de Rectores ⁹	11	1 Decano ; 1 Jefe de Carrera; 3 Encargados de Práctica; 2 Académicos y 1 Docente	8	Fase final de la carrera	3			

8 En Brasil se utiliza la denominación *Curso de Pedagogía* que es equivalente a *carrera de pedagogía* en otros países latinoamericanos.

9 Es un organismo colegiado, que posee personalidad jurídica, y que congrega a las máximas autoridades de veintisiete universidades chilenas, públicas y privadas. La misión de esta organización es coordinar la labor de las Universidades del país conocidas como *“tradicionales”* (creadas por ley o reconocidas con anterioridad a 1981).

PAÍS	N° Total de la Muestra	Instituciones			Personal Entrevistado			Grupo Focal Con Estudiantes			Observaciones
		ID Caso: Nombre Institución	N° total entrevistas	Rol o Cargo del Personal Entrevistado	N° total Personal	Curso o nivel de los estudiantes	N° total Estudiantes				
COLOMBIA	19	CASO 1: Programa de formación complementaria de Escuela Normal Superior	7	1 Rector; 1 Prácticas; 1 Desarrollo Humano; 1 Orientador; 3 Docentes;	7		0				
		CASO 2: Facultad de Educación de Universidad Pública.	7	1 Decano; 1 Directora de carrera; 4 docentes y 1 Egresada.	7		0				
		Caso 3: Facultad de Educación de Universidad Privada	5	2 Decanos, 1 Directora de departamento; 2 Directoras de prácticas.	5	Último semestre	15				
		Caso 1: Universidad Pública	S/I								
GUATEMALA		Caso 2: Universidad Privada	S/I								
		Caso 3: Universidad Privada	2	1 Decana 2 Director de calidad académica	3						
		Caso 4: Universidad Privada	S/I								
		CASO 1: Licenciatura en Ed. Primaria de Escuela Normal Pública	16	1 Director 1 Subdirector académico 4 Docentes	6	6° y 8° Semestre	10				
MÉXICO	48	CASO 2: Licenciatura en Ed. Primaria de Escuela Normal Pública	16	1 Director 1 Subdirector académico 4 Docentes	6	6° y 8° Semestre	10				
		CASO 3: Licenciatura en Ed. Primaria de Escuela Normal, Pública	16	1 Director 1 Subdirector académico 4 Docentes	6	6° y 8° Semestre	10				
		CASO 1: Universidad Privada	13	1 Director de Estudios 7 Docentes (uno de práctica y tesis)	8	Último año de formación	5				
PERÚ	18	CASO 2: Universidad Pública	5	1 Vicedecano 4 Docentes (uno de práctica)	5	No se puede realizar grupo focal debido a emergencia climática (inundaciones).	0				
		CASO 3: Institutos de Educación Superior Pedagógica		Se trabaja con fuente secundaria: Estudio elaborado por Pogré (2016) para el Ministerio de Educación con relación a la socialización del Perfil de Egreso del Estudiante de IESP.							

Fuente: Informes nacionales de los países participantes del estudio.

Capítulo 3

Descripción y análisis comparado de políticas

3.1. Evolución de las políticas orientadas a la formación inicial docente

Las políticas destinadas al mejoramiento o fortalecimiento de la Formación Inicial Docente son bastante diversas entre los países estudiados y responden formalmente a distintos objetivos, entre los que se destacan los de dar coherencia y consistencia a la oferta formativa a nivel nacional y mejorar la calidad de la formación. Respecto a los fines del mejoramiento de la calidad de la formación inicial docente, los focos de calidad que se definen como eje de las transformaciones son variados, destacándose el de responder a los desafíos de desarrollo, la inclusión de grupos postergados o el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa.

El tenor de estas políticas está directamente relacionado con las características de los sistemas de formación y su devenir histórico, cruzado en todos los casos con la elevación de la formación inicial docente al nivel terciario que ha tenido diferentes fechas de inicio y avances en los países. En algunos casos, las políticas han estado determinadas por los desafíos de calidad de la oferta formativa ante un escenario de desregulación y una creciente fragmentación del sistema marcada por la privatización de la oferta, la que ha permitido a costa del lucro de privados, el aumento de la oferta, la que respondió en algunos casos al aumento de la demanda ocasionado por la expansión de los sistemas escolares. Sin embargo, este aumento de la oferta formativa, no ha tenido, necesariamente, un correlato de calidad ni de equidad en el acceso.

El Cuadro siguiente (3.1) describe el tipo de instituciones formadoras predominantes en cada uno de los países del estudio y los principales problemas y desafíos que han motivado sus reformas y modificaciones en las últimas décadas.

CUADRO 3.1

Instituciones formadoras por países y sus principales problemas y desafíos

Países	Instituciones formadoras	Principales problemas/desafíos
Argentina	Institutos de Formación Docente (de gestión estatal o privada) y universidades	Sistema fragmentado y heterogéneo.
Brasil	Universidades públicas y privadas Se acepta temporalmente la educación normal como formación mínima para el ejercicio de la educación en los primeros 4 años de enseñanza fundamental.	Heterogeneidad de los programas e insuficiente correspondencia entre la Formación Inicial Docente y las necesidades del sistema educativo.
Chile	Universidades públicas y privadas	Heterogeneidad de la oferta formativa y calidad de la Formación Inicial Docente.
Colombia	Escuelas Normales y Universidades.	Calidad de la Formación Inicial Docente.
Guatemala	Universidades (públicas y privadas) y Escuelas Normales	Necesidad de consolidar la tercerización de la Formación Inicial Docente y mejorar su calidad.
México	Escuelas Normales y Universidades ¹⁰	Calidad y equidad, con foco en el acceso de grupos postergados (foco en indígenas).
Perú	Institutos Superiores Pedagógicos (IESP) y Universidades (públicas y privadas).	Heterogeneidad de la oferta formativa, y calidad de la Formación Inicial Docente.

¹⁰ Según se indica en el informe de México, en los años recientes, ha crecido la participación de otras Instituciones de Educación Superior (IES) en la formación de estos profesionales. La oferta educativa de las Normales coexiste ya desde hace tiempo con una que proviene de universidades públicas y privadas, tal como lo señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015b, p.6) "

En el caso de los países con coexistencia de distintas instituciones, y en los que predomina la institucionalidad pública, como en Argentina, Guatemala y México, se aprecia que los esfuerzos tienen foco en la modificación y adecuación de la oferta curricular. En estos casos las respuestas de la política se orientan a definiciones de currículum de tipo nacional u orientaciones curriculares específicas, como es el caso de **México** con Planes y programas de estudio nacionales para 19 de las 22 carreras existentes en el país¹¹, el de **Argentina** con los lineamientos curriculares nacionales de formación docente que orientan los diseños que son jurisdiccionales y, por último, **Guatemala** que creó el “Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo del Ministerio de Educación (SINAFORHE)”, el cual se integra de cinco subsistemas: Formación Inicial, Formación Continua, Acreditación y Certificación, Dignificación del Recurso Humano y Evaluación e Investigación sustentados en las “Bases para el Diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala” (2009). Se ha definido en este contexto el Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación, como los únicos programas destinados a formar docentes, dando espacios para la emergencia de nuevas especialidades, previo acuerdo entre el Ministerio de Educación y la institución formadora que desee impartirla.

Colombia, en su esfuerzo por unificar la oferta de programas, define lineamientos de calidad para la Formación Inicial Docente y determina exigencias curriculares básicas que intencionan la apropiación de los estándares y lineamientos curriculares del sistema, la necesidad de prácticas pedagógicas y la inclusión de un segundo idioma (Inglés). **Chile**, por su parte, entrega estándares orientadores¹² pero otorga a las instituciones formadoras libertad para los diseños curriculares. Por último, **Perú** también da prerrogativas a las instituciones para definir sus propuestas y entrega orientaciones a partir de Diseños Curriculares Básicos Nacionales.

Los sistemas más laxos en cuanto a las normativas para la Formación Inicial Docente son **Brasil, Colombia, Chile y Perú**, que tienen en común una elevada participación de instituciones privadas en la oferta formativa, cuyo origen se dio en un contexto de carencia de regulaciones y derivó en una oferta heterogénea, no siempre pertinente a la realidad ni a la demanda del sistema, presentando importantes problemas de calidad. Ante estos desafíos, estos países han realizado esfuerzos crecientes de regulación con el propósito de garantizar la calidad de los programas formativos. Tal es el caso de la reciente Ley 20.903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, que articula lineamientos que regulan desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional, vinculando estándares, evaluación y procesos de acreditación institucional. En el caso de **Perú** está la Ley N° 30.512 - Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior-, que tiene entre sus fines mejorar la calidad de la enseñanza y gestión de los institutos de educación superior pedagógica.

En estos países los avances en regulación han permitido el desarrollo de ciertos resguardos institucionales y legales destinados a garantizar la calidad de la oferta formativa. No obstante, son los sistemas de acreditación y de licenciamiento institucional los que no han logrado reducir la heterogeneidad y diversidad del sistema formador.

En el análisis comparado de la trayectoria de las diferentes políticas y legislaciones que los países han desarrollado para atender a los desafíos del sistema educacional, y en particular a la formación inicial docente, se evidencian ciertos hitos de transformaciones que se relacionan con determinadas coyunturas políticas. Si bien el impacto de esta influencia o relación entre las coyunturas políticas y las políticas orientadas a la educación y a la formación Inicial docente no se

¹¹ De acuerdo con la Ley General de Educación (México), en su artículo 12, “corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal, determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de nuestros maestros de educación básica”.

¹² Según la Ley N° 20.903, de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente los estándares no serán solo orientaciones sino que serán vinculantes para evaluaciones y acreditaciones.

presenta de la misma forma en los distintos países, es posible constatar la existencia de esta relación, la que es referida en los análisis de varios de los informes nacionales.

En **Argentina**, en la década del setenta se produjo el ascenso al nivel terciario de la formación inicial de docentes. Luego en los noventa se realizó el traspaso de los institutos de formación docente, incluyendo su financiamiento, a las provincias. Asimismo, en la década del 90 y la del 2000, hubo un impulso de cambio en el sistema de formación de docentes cuyo foco fue amalgamar y cohesionar el sistema. Es en la década del 2000 cuando se ejecutan acciones políticas concretas encaminadas a integrar el sistema lo que se tradujo en sucesivas leyes con foco en la inclusión educativa, destacando la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 que asumió un rol decisivo en esta materia.

En el caso de **Brasil**, el impulso transformador también se ubica en los años Noventa con el advenimiento de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394 / 96), que redefinió las discusiones acerca de los cursos y de las políticas públicas de formación de profesores. En el año 2002, se aprueban las primeras Directrices Nacionales para la Formación de Profesores (Resolución CNE/CP Nº 1/2002) donde se postula que la formación docente debe privilegiar, entre otras cosas, el aprendizaje del alumno; la acogida y tratamiento de la diversidad; el uso de las tecnologías de información y comunicación; materiales de apoyo innovadores; y desarrollo de hábitos de colaboración y de trabajo en equipo. En 2009, nuevas directrices fueron delineadas por la Política Nacional de Formación de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica (PARFOR) y reforzadas en 2016. Además, se considera el Plan Nacional de Educación (2014-2024), así como las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continua de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica (Res./CNE/CP n. 2/2015).

En **Colombia**, se reconoce la influencia de las demandas de mejoras de la formación de docentes que surgen a nivel regional, marcadas fundamentalmente por los desafíos que plantean organismos internacionales (Unesco y OCDE) en torno al mejoramiento de la calidad de la educación. Se establecen Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación donde se plasma la idea de un sistema de formación de educadores. La Resolución 2014, de 2016, tiene por objeto establecer las características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado de Licenciaturas, demandando exigencias curriculares como la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias y lineamientos curriculares de las áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica y media; una mayor presencia de la práctica pedagógica en el currículo de formación y la formación en una segunda lengua (inglés).

En el caso de **Chile**, el retorno a la democracia en el año 1990 marcó el inicio de una evolución de las políticas educacionales marcada por el aumento sustancial del gasto en el sector, y programas de mejoramiento y reformas curriculares y de la jornada escolar hacia fines de los años noventa. Las políticas referidas a la formación docente inician con fondos competitivos para el mejoramiento de las instituciones (en 1998) y culminan con un marco de regulaciones normativas robustas para el sector (2016) que establecen puntajes mínimos para el ingreso a las carreras y estándares nacionales acerca de las competencias a lograr en la FID.

En **Guatemala**, los cambios se orientaron a la necesidad ya sentida desde las décadas de los 70's y 80's de elevar a nivel terciario la Formación Inicial Docente, siguiendo la tendencia de la mayoría de los países de la región. Este camino que se inicia a mediados de los 2000, con la propuesta del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo, SINAFORHE, se consolida recién en el año 2013. Se aprecia que los principales agentes de cambio fueron el gobierno, apoyado por agencias internacionales, los que se fueron imponiendo pese a la resistencia de movimientos sociales que veían con incertidumbre la transformación del sistema de formación inicial docente en vías a su tercerización. Además se aprecia que esta transformación, comparada con la del resto de los países analizados, es más tardía y su proceso de consolidación aún no finaliza.

En **México**, las políticas educativas de los años noventa, priorizaron la mejora de la calidad del sistema educativo a través del Plan Nacional de Desarrollo (PND, 1989-1994). El Programa de Desarrollo Educativo (PDE, 1995-2000), derivado del PND, planteó la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales siendo una primera tarea la reforma de los planes y programas de estudio. En 1997, se inició el cambio curricular para la formación de profesores de educación primaria. La década de 2000 se caracteriza por un especial énfasis en la equidad y la calidad de los servicios educativos, particularmente sobresalen dos políticas: el fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, a través de la preparación de docentes bilingües, y la formación inicial, continua y desarrollo profesional de todos los docentes. (PNE, 2001-2006). Se fortalece el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) iniciado a fines de los noventa y se incorpora el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) del que posteriormente se deriva el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) como estrategia sub-nacional para consolidar la educación normal y, en consecuencia, mejorar la calidad de la formación inicial de los profesionales de la educación en todas las entidades federativas (SEP, 2006).

En el caso de **Perú**, las reformas al sistema se sitúan a inicios del SXXI, con la caída del régimen de Fujimori, a partir de la cual se inicia un periodo de transformación guiado por un acuerdo nacional sobre educación. En el año 2003, se promulga la Ley General de Educación N°28044 que establece la «Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas» (Inciso d, Art. 13°). Asimismo, la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 (LRM) de 2012, aborda de manera directa las características de la formación docente, señalando textualmente: “La formación inicial de los profesores se realiza en institutos y escuelas de formación docente de educación superior y en las facultades o escuelas de educación de las universidades, en no menos de diez semestres académicos, acreditadas por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), considerando las orientaciones del Proyecto Educativo Nacional, con una visión integral e intercultural, que contribuye a una sólida formación en la especialidad y a una adecuada formación general pedagógica” (Art.6° LRM 29944). Además, esta Ley establece un régimen laboral único para todos los docentes del sector público brindándoles la oportunidad de acceder a una carrera magisterial con mejoras salariales y de desarrollo profesional basado en el mérito.

La información presentada permite aseverar que los contextos políticos, marcados por cambios en los sistemas de gobierno, la alternancia en el poder, así como los movimientos sociales y gremiales, los acuerdos internacionales, y los lineamientos emanados de organismos internacionales y la cooperación internacional, han contribuido a la generación de impulsos de transformación que han ido sentando las bases para cambios efectivos en el sistema educativo y en la formación inicial docente, especialmente considerando el valor de la educación como motor de cambio, desarrollo y generación de equidad social y participación ciudadana.

En los informes se da cuenta de supuestos y sustentos teóricos que han fundamentado las reformas o políticas educativas de las últimas décadas en los países estudiados, pudiéndose observar que, en general, existe convergencia entre los casos nacionales del estudio. Algunos de los supuestos señalados en los informes son los siguientes:

CUADRO 3.2

Supuestos asociados a los procesos de cambio en la Formación Inicial Docente en la Región

SUPUESTOS	INFORMES NACIONALES
El desarrollo social, económico y cultural del país, está condicionado a la existencia de una formación docente que tenga la visión de formar profesores sólidos, críticos y motivados para ofrecer acceso a saberes fundamentales.	Argentina
La formación de profesores es un elemento impulsor y realizador de las reformas, porque crea condiciones para la transformación de la propia escuela, de la educación y de la sociedad, sobre todo cuando los profesores son apoyados en su formación inicial y en su desarrollo profesional.	Brasil
Es necesario explicitar los conocimientos, habilidades y competencias que las entidades formadoras deben ser capaces de desarrollar en sus estudiantes de acuerdo a las necesidades del sistema educativo.	Chile
Existe la convicción entre la estrecha relación entre formación docente y logro de la calidad educativa.	Colombia
La sociedad diversa cultural y lingüísticamente debe considerar una carrera magisterial más pertinente y que responda mejor a las características sociales actuales.	Guatemala
“El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo”, (PND, 1995, p. 75), siendo su formación, a través de la escuela normal de particular importancia para la mejora de la calidad del sistema y los resultados educativos.	México
Se aspira a formar maestros que se reubiquen en los cambios que vienen sucediendo en el Perú y el mundo, superando de esta manera las prácticas docentes que asumen posiciones acríticas y dogmáticas (Pogré 2016).	Perú

De lo anterior se evidencia que existen convicciones, fundamentadas en estudios, investigaciones y en lineamientos orientadores emanados de organismos internacionales, así como desde movimientos sociales, que establecen una relación causal entre la calidad de la formación inicial docente, la calidad de la educación que recibe la población escolar y la capacidad de responder a las necesidades del mundo moderno o de la sociedad desde una perspectiva multidimensional. Estos lineamientos tienen énfasis distintos dependiendo de las coyunturas sociales y políticas de cada uno de los países; por ejemplo, en el caso de la política de FID de **Brasil** se reconocen dos énfasis distintivos o dos perspectivas: una apuesta por la calidad de la escuela pública, anticipando la cualificación de los trabajadores frente al capitalismo mundial y las transformaciones del mundo contemporáneo; y, la segunda apunta a garantizar el mejoramiento educativo, teniendo como horizonte la formación de ciudadanos críticos, capaces de tomar decisiones y contribuir de manera significativa en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, que atienda a la diversidad de la sociedad.

En el caso de **Argentina**, las políticas se agrupan analíticamente en dos grupos; el primero más focalizado en la equidad y la inclusión y el otro más enfocado al logro de capacidades y habilidades. El último enfoque se sitúa temporalmente en los últimos años (a partir del cambio de gobierno el año 2015) y acentúa la necesidad de la educación de responder a las necesidades del Siglo XXI.

En los casos de **México, Brasil y Perú** se reconoce como fin de las transformaciones en política FID la integración social, con foco en grupos tradicionalmente postergados y excluidos (población indígena, afrodescendiente y de bajo nivel socioeconómico).

Políticas nacionales y sectoriales: el desafío de la consistencia

En la región se pueden identificar distintas formas de gestión pública que han tenido un efecto en la generación de políticas destinadas al mejoramiento de la formación inicial docente. En algunos países las políticas educacionales tienen una lógica sectorial dentro de una planificación o programa estratégico más amplio. De los casos considerados se destaca el de **México** que en su Constitución Política¹³ dispone la facultad del Estado para organizar un “Sistema de Planeación Democrática del Desarrollo Nacional que imprima solidez, dinamismo, competitividad, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la nación”. Esta planificación nacional se encuentra normada en la denominada Ley de Planeación (2016), en la cual se define la responsabilidad de las instituciones públicas para elaborar programas sectoriales, tomando en cuenta las propuestas que presenten las entidades del sector, los gobiernos de las entidades federativas y las opiniones de los grupos sociales; así como asegurar la congruencia de los programas sectoriales con el Plan Nacional de Desarrollo y los programas regionales y especiales que determine el Presidente de la República. Para la reforma del año 2013, en **México** se modificaron los marcos legales vinculados al sistema escolar, la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación, construyendo un entramado jurídico e institucional consistente que ha permitido darle soporte a la reforma.

Esfuerzos menos sistemáticos, pero que manifiestan una voluntad política de efectuar cambios consistentes, son los que se pueden encontrar en **Colombia** con su Plan Nacional de Desarrollo y **Perú** en su “Acuerdo Nacional”, en el que se define el rumbo para el desarrollo sostenible del país.

En los otros países estudiados no se hace referencia a un marco de planificación macro o nacional para las políticas orientadas al sector de la educación, y que posea una lógica programática por sectores. Sin embargo, se aprecian diferencias en la mirada desde la que se aborda el desarrollo del sector de educación.

En los otros casos (Argentina, Chile y Guatemala) las políticas orientadas a la educación se van generando en una suerte de reacción en cadena, en la que una política específica referida a una de las dimensiones del sistema, por ejemplo, el sistema escolar, va levantando cuestionamientos y demandas a otros cuerpos legales como la Formación Inicial Docente.

En el caso de **Chile**, por ejemplo, se aprecia que existe una disparidad entre el desarrollo de las normativas dirigidas al sistema escolar y aquellas dirigidas a la formación inicial docente, ya que si bien se generan nuevas demandas de reformas en la formación inicial estas se originan en las tensiones ocasionadas por las inconsistencias o los nuevos desafíos que plantean reformas del sistema escolar a sus docentes.

En definitiva, las transformaciones y avances de los marcos normativos referidos a la formación inicial docente se mueven en una suerte de continuo que va desde una lógica y articulación con las políticas nacionales de desarrollo, pasando por políticas educativas bien estructuradas sectorialmente, a una cierta disgregación de las políticas específicas del área educacional.

¹³ Artículo 26, apartado A de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

3.2. Presencia de las competencias para el siglo XXI y pedagogías de la inclusión en los marcos normativos y las políticas educativas

Otra de las dimensiones claves de considerar en este análisis es el marco conceptual en el que se enmarcan las políticas y normativas de formación inicial docente de los distintos países a fin de determinar la mayor o menor cercanía que estas poseen respecto de los focos del estudio: las competencias para el Siglo XXI y las Pedagogías para la Inclusión.

Presencia de las Competencias para el S. XXI en los cuerpos legales que regulan la Formación Inicial Docente

En lo que respecta a las Competencias para el S. XXI se evidencia que no existe una incorporación explícita de los conceptos tal cual son desarrollados en este estudio; sin embargo, su presencia implícita (o inferida) fue identificada y caracterizada por todos los investigadores en los distintos marcos normativos referidos a la formación inicial docente. En el análisis agregado y comprensivo de las normativas se verifica que, si bien es posible constatar esta presencia, existen diferencias en los años en los que el tema se consolida -en alguna normativa con algún impacto real en la formación docente-, en los énfasis que son adoptados, en las normas que los incorporan y su alcance en el sistema formativo, así como en el tipo de competencias que tienen mayor o menor presencia.

A continuación, se presenta un cuadro que especifica para cada uno de los casos la normativa y/o política más relevante referida a la formación inicial docente, en cuanto a la consideración de las competencias para el SXXI. Se identifica la norma, el año y se detalla una breve síntesis con los contenidos relacionados y las ausencias de competencias que han sido relevadas por los investigadores responsables de los informes nacionales.

CUADRO 3.3

Competencias para el S XXI en las políticas educativas de la región

CASO	MARCO LEGAL O REFERENTE/ AÑO	SÍNTESIS DE CONTENIDO	AUSENCIAS ¹⁴
Argentina	Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente (CFE N°24, 2016).	Se enfatiza la importancia de que los alumnos pongan en acción sus capacidades éticas y cognitivas, interpersonales e intrapersonales en la resolución de situaciones nuevas. Se vincula a dimensiones relacionadas con la resolución de problemas, manejo de la información, creatividad e innovación así como habilidades personales y colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Pensamiento crítico • Responsabilidad social • Pensamiento reflexivo

¹⁴ En los casos en los que no se consideran las ausencias se debe a que no fue desarrollado este análisis en los respectivos informes por países.

CASO	MARCO LEGAL O REFERENTE/ AÑO	SÍNTESIS DE CONTENIDO	AUSENCIAS ¹⁴
Brasil	Directrices Curriculares Nacionales para el curso de graduación en pedagogía (2006).	No se trabaja conceptualmente con las competencias del S. XXI pero en el documento se identifican una serie de conocimientos teóricos y prácticos que deben poseer los docentes y cuyos fundamentos son la interdisciplinariedad, contextualización, democratización, pertinencia y relevancia social, ética y sensibilidad afectiva y estética	No se da cuenta de las ausencias
	Nuevas directrices curriculares para la Formación Inicial y Continua de los profesionales del Magisterio de Educación Básica del año 2015.	No se trabaja conceptualmente con las competencias del S. XXI pero en el documento se identifica la presencia de estas competencias respecto de cada una de las dimensiones, en especial de la interpersonal.	No se da cuenta de las ausencias.
Chile	Estándares orientadores para la formación inicial docente (2011).	Se identifica coherencia entre los lineamientos de este documento y las competencias del SXXI. Algunas competencias tienen menciones explícitas en los estándares, otras están presentes a nivel de indicadores o tienen una presencia de tipo implícito. Las competencias con mayor presencia son las de la dimensión cognitiva.	Interpersonal: <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social • Ciudadanía local, nacional y global
Colombia	Resolución 0214 ¹⁵ Año 2014	En sus componentes se identifica la presencia de competencias para el SXXI aunque no de manera explícita. Se pesquisa la presencia de competencias cognitivas, habilidades personales y entre las interpersonales se identifica la presencia de la responsabilidad social y la colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Innovación y creatividad • Pensamiento reflexivo

¹⁵ Este documento cuenta con un antecedente citado por los investigadores y que marca la primera emergencia de competencias análogas a las definidas en las competencias para el SXXI, que son los "Lineamientos para la calidad de las licenciaturas" los que formularon una serie de competencias específicas para la profesión docente las que fueron consideradas para diseño de exámenes de calidad de la educación superior.

CASO	MARCO LEGAL O REFERENTE/ AÑO	SÍNTESIS DE CONTENIDO	AUSENCIAS ¹⁴
Colombia	Resolución 2.041 (2016).	Señala que el educador debe ser formado en valores, conocimientos y competencias, identificando distintos componentes de la formación que en su detalle da cuenta de la presencia de competencias para el SXXI.	Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> • pensamiento crítico • creatividad e innovación Intrapersonales: <ul style="list-style-type: none"> • pensamiento reflexivo
Guatemala	"Diseño del Sub-sistema de Formación Inicial Docente en Guatemala", en el marco de las "Bases para el Diseño del Sistema de Formación Docente" (2009)	Propone un proceso formativo basado en "Competencias Docentes", considerando que ellas deben ser "el eje orientador de un programa de profesionalización para docentes en servicio"	No se da cuenta de las ausencias
México	Programa de desarrollo educativo, 1995. Estas orientaciones se concretan en el plan de estudios para la formación de profesores (1997) ¹⁶	Es la primera vez que en un instrumento de planeación educativa se incluyen rasgos distintivos de habilidades y competencias que un docente tendría que desarrollar para garantizar la calidad profesional de su trabajo.	No se da cuenta de las ausencias
Perú	Marco de Buen Desempeño Docente (2012).	Este marco constituye un acuerdo en torno a las competencias que se espera dominen los profesores del país.	Cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad e innovación - Comunicación - Apropiación de las tecnologías digitales. Interpersonales: <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad social

Como se desprende del Cuadro 3.3, se ha verificado un avance consistente en las políticas a nivel regional que da cuenta de una superación del foco exclusivo en los conocimientos mediante esfuerzos por complementar los perfiles docentes con competencias y habilidades necesarias para el ejercicio profesional y para atender a los requerimientos formativos de los niños y niñas.

Al analizar las normativas con mayor incidencia en la formación inicial de docentes, los investigadores dan cuenta de la **presencia** de las competencias para el SXXI en todas ellas. Se puede aseverar que en general el concepto de competencias en la formación docente es reciente y en algunos casos no ha tenido una implementación sencilla debido a que se le atribuye un trasfondo ideológico que asocia el concepto a una perspectiva que se caracteriza como utilitaria y economicista, y que otorga prioridad a la generación de capital humano al servicio de la economía capitalista y las transformaciones que esta impulsa. Resistencias asociadas a esta perspectiva se identifican especialmente en Argentina

¹⁶ Las políticas para la formación inicial de los docentes, impulsadas desde el 2007 preservaron principios establecidos en esta normativa, aunque se redefinieron el perfil de los egresados en términos e competencias y capacidades deseables.

y Brasil. Esto último da pie a la relevancia de elaborar marcos conceptuales que, discursivamente, no despierten las resistencias aludidas y que permitan sustentar mejoras consistentes en los sistemas formativos a nivel de la región.

Otro elemento de análisis es el **nivel de especificidad** con la que aparecen las habilidades y competencias para el Siglo XXI en la normativa analizada. Al respecto se puede verificar que su presencia es a nivel general. Una excepción son aquellos países en los que se cuenta con currículos nacionales en los que definiciones asociadas a perfiles docentes se encuentran a nivel de política o marco legal nacional, como es el caso de México o Brasil; caso distinto es el de los países que entregan lineamientos y orientaciones en los que el nivel de especificidad es inferior, puesto que tienen por objetivo orientar el desarrollo curricular posterior por parte de las instituciones, como es el caso de Chile y Perú.

Presencia de las Pedagogías para la Inclusión en los cuerpos legales que regulan la Formación Inicial Docente

El concepto de Inclusión posee un carácter y énfasis propios en cada uno de los casos analizados; estas diferencias obedecen, en parte, a que es un concepto que ha tenido una presencia importante en la investigación educativa y que ha evolucionado en atención a las demandas de equidad del sistema de manera distinta y consistente con los procesos propios de cada país. En términos del desarrollo de la investigación educativa, se han acrecentado las demandas específicas de integración social de grupos tradicionalmente postergados, con los consiguientes desafíos para el sistema escolar.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis sobre el concepto de inclusión que se plasma en las políticas y las definiciones normativas que se han analizado en cada uno de los países considerados en este estudio.

CUADRO 3.4

Marcos legales y conceptos de inclusión

CASO	MARCO LEGAL	CONCEPTO Y/O FOCO DE LA INCLUSIÓN
Argentina	Conjunto de marco normativo anterior a 2015.	Tiene foco en la dimensión pedagógica, al definir la docencia como una práctica centrada en la enseñanza, que implica organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural, y sociolingüístico como fuente de enseñanza.
Brasil	Ley de Directrices y Bases de la Educación (1996).	Atención a la diversidad étnico-racial.
	Directrices nacionales para la formación de profesores (2002)	Postula la acogida y atención a la diversidad.
Chile	Nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continua de los profesionales del Magisterio de Educación Básica (2015).	Se identifica un ítem referido al respeto y la valorización de la diversidad étnico-racial.
	Estándares pedagógicos para los egresados de carreras de pedagogías de educación básica (2011).	Se sitúa la inclusión dentro del derecho de todos los estudiantes a la educación. La diversidad se reconoce como una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas. Se identifica como necesario que los profesores estén preparados para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación.

CASO	MARCO LEGAL	CONCEPTO Y/O FOCO DE LA INCLUSIÓN
Colombia	Lineamientos de política superior inclusiva (2013).	Educación inclusiva se relaciona con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural de los procesos educativos.
	Resolución 02041 (2016), que fija las condiciones para la acreditación de los programas de formación inicial de docentes en Colombia.	<p>En los distintos componentes que considera esta resolución, se aprecian algunos focos relativos a la inclusión en la formación docente:</p> <p>conocer preconcepciones y dificultades que los estudiantes suelen tener frente a la apropiación de temas disciplinares;</p> <p>relevancia del conocimiento de las particularidades de los alumnos, sus contextos y sus formas de valorar, conocer y aprender;</p> <p>necesidad de que los docentes conozcan estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicas;</p> <p>vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.</p>
Guatemala	Políticas educativas del Consejo Nacional de Educación (2008).	Fortalecer los procesos de escuelas inclusivas para mejorar la calidad de la educación a las personas con necesidades educativas especiales.
México	Plan de estudios para la formación de profesores de educación primaria (1997).	El reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos es uno de los principios de la enseñanza aprendizaje y se asume el compromiso de fortalecer prácticas específicas para atender a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
	Plan Nacional de Desarrollo (2001).	En la década del 2000, emerge la necesidad de fortalecer la atención educativa a la población indígena, a través de la formación de profesores bilingües.
	Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (2012)	Se incorporan enfoques educativos centrados en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias. El plan intercultural bilingüe incluye competencias profesionales para atender la diversidad social y educativa orientados a generar ambientes inclusivos.
Perú	Reglamento de la Ley General de Educación (2003).	Se reconoce la situación de vulnerabilidad dada por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de otra índole.
	Resolución Ministerial N° 69 (2008).	Se definen normas para la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Como se aprecia en el cuadro precedente, existen énfasis diferentes respecto de la inclusión, los que en gran medida están fundados en la evolución que ha existido en cada país respecto del concepto y la relevancia que se le ha dado como desafío del sistema educativo.

En los casos de **Argentina** y México, la inclusión es un tema que se viene trabajando hace décadas de manera sostenida, con modificaciones y cambios que se han traducido en avances en las políticas educacionales respectivas. En **Argentina**, el movimiento ha sido desde la inclusión como perspectiva exclusivamente pedagógica, con un mayor acento en las necesidades educativas especiales, hacia una incorporación del valor de la diferencia en términos más amplios. **México** se destaca por la consolidación de la multiculturalidad en el sistema educativo, la que se ha traducido en la existencia de una línea formativa que apunta al bilingüismo.

Un movimiento similar de avance en la valoración de la diversidad y la inclusión como demanda de movimientos sociales y cambios en la cultura se ha producido en Chile: en forma gradual desde la transición a la democracia en 1990 y de modo más marcado en la presente década, culminando con una ley sobre inclusión en las instituciones escolares en 2016.

En el caso de **Brasil** la inclusión se ha considerado de manera más tangencial en la normativa y aludiendo fundamentalmente a la diversidad con mayor énfasis en la educación especial y en cuestiones étnico raciales.

En **Colombia**, el tema de la inclusión emerge en la década del 2010, a partir de los lineamientos de calidad para las licenciaturas, en los que se desarrolla un concepto de inclusión multidimensional que incorpora la valoración de la diversidad, trasciende lo académico y releva la dimensión social de la inclusión. Además, y al igual que en el caso de Argentina, el tema de la inclusión es tematizado dentro de la formación docente, es decir, se levanta como un desafío para las instituciones transformarse para atender a la riqueza estudiantil de los futuros profesores. La dimensión del desarrollo de pedagogías para la inclusión dentro de la formación docente, también aparece en la Resolución 02041 de 2016, en la que se puede identificar la presencia de pedagogías para la inclusión en los distintos componentes que esta sugiere. Según los análisis de los investigadores, se aprecia la ausencia en estos componentes de aquellas dimensiones más vinculadas a la responsabilidad profesional.

En los casos de **Guatemala** y **Perú**, a partir de los análisis de los informes nacionales, se identifican algunos lineamientos asociados a las pedagogías para la inclusión, posteriores en ambos casos al año 2000. En el caso de Guatemala, se vislumbra que el abordaje de los desafíos de la inclusión, se vinculan al acceso al sistema escolar de estudiantes con discapacidad. En Perú, la Ley General de Educación reconoce distintas fuentes de diferencia, las que se asocian a determinantes de vulnerabilidad educativa. Además, se definen normas específicas destinadas a asegurar el acceso a estudiantes con discapacidad.

Síntesis de presencias y ausencias

En relación a las competencias para el SXXI, se puede constatar que, en general, hay competencias menos presentes en la política pública y en las normativas que rigen la formación inicial docente. En el caso de las competencias cognitivas, los investigadores reportan una ausencia de competencias de pensamiento crítico, innovación y creatividad y comunicación. En el caso de las competencias intrapersonales se denota la ausencia de pensamiento reflexivo, en tanto llama la atención la ausencia de competencias interpersonales que aludan a aspectos claves para el desarrollo de la ciudadanía responsable y el compromiso con los desafíos propios de cada sociedad.

En el análisis de las políticas y normativas se aprecia que en general, las competencias docentes han ido evolucionando (en algunos países más que en otros) desde la identificación de ciertas habilidades blandas, a una declaración de

competencias en las que queda clara la responsabilidad de su desarrollo por parte de las instituciones encargadas de la formación docente. Respecto a lo último, se puede aseverar que la incorporación creciente de ‘competencias’ se relaciona con una progresión de las concepciones sociales respecto del rol del docente y con la relevancia que se le asigna a su ejercicio para el logro de los desafíos de desarrollo e integración de cada una de las sociedades.

Complementariamente, las ausencias de las competencias para el SXXI hablan de la necesidad de avanzar a una comprensión del rol del docente como un agente capaz de contribuir al desarrollo de competencias en la población escolar que posibiliten una inserción efectiva en la sociedad y en un mundo globalizado, y que respondan a las nuevas realidades y desafíos de desarrollo, como la capacidad de innovar, de reflexionar y de tener un pensamiento crítico que permita la integración social desde una posición activa y multidimensional.

En el caso de las pedagogías para la inclusión, se puede afirmar que hay un nivel de desarrollo diferente en los distintos países considerados: hay algunos que han logrado levantar en sus cuerpos normativos y legales la dimensión pedagógica, relevando las competencias profesionales docentes que son necesarias para responder a las necesidades educativas de la totalidad de la población al interior del aula, como es el caso de Argentina, Chile y México. En este grupo, sin embargo, se pueden verificar diferencias entre los países: es así como en México el énfasis está puesto en las diferencias étnicas, mientras que en Chile en las necesidades educativas especiales.

Por último, a partir de los análisis se puede señalar que los desafíos que las sociedades asumen y que determinan la génesis de sus políticas educativas, están asociados a momentos político-sociales específicos y se nutren del desarrollo teórico conceptual de la academia, de los lineamientos de organismos internacionales y de los movimientos sociales y gremiales internos. Por lo anterior, las políticas son dinámicas y se retroalimentan unas a otras generando sinergias que van permitiendo cierta consistencia en la “dirección de los avances”, pese a las diferencias en sus estadios de desarrollo. Resta aún la pregunta respecto de en qué medida estos avances conceptuales de la política pública se logran incorporar de manera efectiva en los programas formativos de docentes.

CUADRO 3.5

Resumen de presencia de Competencias SXXI e Inclusión en Políticas FID

Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en Políticas FID en la región	<ul style="list-style-type: none"> Los conceptos de ‘competencias siglo XXI’ y ‘pedagogías para la inclusión’ no aparecen referidos de la misma forma en las distintas políticas. La aparición de estos conceptos no es homogénea en la región. La aparición es poco específica, no se proveen detalles. 	
	Competencias para el SXXI más desarrolladas: las cognitivas.	Pedagogías para la inclusión más desarrolladas: no hay regularidades, sí focos diversos según países.

3.3. Tendencias curriculares en la región

El análisis global de las propuestas curriculares de las instituciones formadoras que son parte del estudio, ha permitido configurar tendencias que se relacionan con los contextos institucionales en los que se forman los docentes de educación primaria en los siete países analizados. Estas propuestas responden a contextos institucionales muy distintos que se pueden reunir en tres tipos: escuelas normales, institutos de educación superior y universidades. El siguiente cuadro da cuenta de los tipos de instituciones que forman parte de este estudio en cada uno de los países:

CUADRO 3.6

Tipos de instituciones que participan en el estudio

PAISES	Tipos de instituciones que participan del estudio
Argentina	Institutos de formación docente de nivel superior
Brasil	Universidades
Chile	Universidades
Colombia	Escuelas normales Universidades
México	Escuelas normales
Guatemala	Universidades
Perú	Institutos de educación superior pedagógicos Universidades

Como se aprecia en el cuadro 3.6, el estudio da cuenta de contextos y tipos de instituciones formadoras de los tres tipos; sin embargo, esta selección no abarca la totalidad de tipos institucionales que se presentan en algunos de los países.

El tipo de institucionalidad es relevante para caracterizar las oportunidades que tienen los futuros maestros de desarrollar las competencias para el Siglo XXI y las Pedagogías para la Inclusión, en la medida que el soporte institucional o la tradición formadora se constituyen en condiciones marco de la formación inicial docente. Al respecto, en **Colombia** se visibiliza como tensión el espacio institucional -locus formativo- en el que se forman los docentes:

“(…) hay tensiones en la definición del lugar para la formación de los maestros: las Normales o las Facultades de Educación. En el fondo, es la tensión entre el desarrollo humano de los sujetos y la perspectiva disciplinar. Este discurrir de la formación abarca toda la escolaridad y no solo el Programa de Formación Complementaria (grados 12 y 13), específicos para la formación normalista” (Informe Colombia).

En **Guatemala**, en tanto, hay quince universidades en total, una estatal y el resto privadas, las que son autorizadas por el Consejo de Enseñanza Privada Superior. Desde 2013, la formación inicial de los docentes de Primaria es de nivel superior, con programas formativos de cinco años compuestos por dos años que se cursan en el Ciclo Diversificado de las Escuelas Normales y que permiten acceder al grado de Bachiller en Ciencias y Letras con Orientación en Educación. Este grado es habilitante para acceder a la carrera de profesor de nivel universitario, formación que se realiza en la Universidad de San Carlos de Guatemala y en universidades privadas que implementan un programa formativo en algunas de las modalidades establecidas que tiene 3 años de duración.

A la variable ‘tipo de institución’, se añade como rasgo de complejidad de este estudio comparativo el carácter público o privado de los centros formadores. En cinco de los seis países el estudio considera el mundo público y el privado y solo el caso de **México** incorpora exclusivamente instituciones públicas.

Por otra parte, la formación inicial docente en la región se configura en torno a un conjunto de saberes que cada sistema educativo nacional estima como pertinente y necesario para sus futuros maestros de educación primaria. La forma en que se organizan, incluso cómo se denominan estos componentes, es muy distinta y no responde, necesariamente, a la forma en que se les define en general en la bibliografía sobre formación docente. Como se puede observar en el siguiente cuadro, los componentes son diversos:

CUADRO 3.7

Denominaciones de los componentes de la FID en la Región

PAISES	Componentes de la formación inicial docente	
Argentina	Campos	Formación General Formación Específica Práctica Profesional
Brasil	Núcleos	Estudios básicos (pedagogía) Profundización y diversificación de los estudios Estudios integrados
Chile	Áreas	Formación General Formación en la especialidad Formación profesional Formación práctica
Colombia	Componentes	Fundamentos generales Saberes específicos y disciplinarios Pedagogía y ciencias de la educación Didácticas de las disciplinas
Guatemala	Etapas	Etape preparatoria Etape de especialización, que considera dos áreas: área común y área de especialidad
México	Trayecto formativo	Psicopedagógico Preparación para la enseñanza y el aprendizaje Lengua adicional y TIC Optativos Práctica profesional
Perú	Etapas	Formación general: común a todas las pedagogías Formación especializada: especialidad y práctica profesional

El cuadro anterior permite esbozar una primera tendencia curricular vinculada a la **segmentación de las áreas del saber pedagógico y una integración y aplicación** del mismo en los **contextos de práctica** profesional, generalmente diseñado como una línea paralela de formación, en no pocos casos situada al final de la carrera. La formación segmentada afecta la consecución de las Competencias para el Siglo XXI que, si bien se presentan en la formación, es menos evidente cómo progresan entre cursos que funcionan como espacios especializados, con escasa conexión entre sí.

El carácter segmentado de la formación ha sido detectado por estudios previos de UNESCO que señalan la existencia de dos universos formativos: la formación disciplinar y la formación pedagógica (Louzano & Moriconi, 2014). En las instituciones de Brasil, por ejemplo, se propone como uno de los principios formativos que los futuros maestros construyan una sólida base teórico-disciplinar, y se hace un esfuerzo por evitar a nivel curricular la yuxtaposición de contenidos, pero no se precisa en los documentos curriculares cómo se asegura este deslinde teórico.

Por otra parte, la **saturación de contenidos** en la lógica de segregación disciplinar tampoco favorece la consecución de una FID de calidad. Al respecto, el caso de las instituciones estudiadas en **México** es ejemplificador:

“De manera general, el currículo responde al desarrollo de las competencias del Siglo XXI. No obstante, se identifica una saturación de contenidos y demanda de evidencias de aprendizaje en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, que se agudiza, en el intercultural bilingüe. Eso se debe al fuerte peso disciplinar de algunos de los cursos que podría repercutir negativamente en el desarrollo de las competencias en los estudiantes y generar dispersión en la concreción del perfil de egreso” (Informe México).

Otro aspecto que se destaca en este análisis es la **relevancia del espacio formativo de las prácticas profesionales**: en las instituciones de cuatro de los siete países, dicho espacio constituye en sí mismo un componente de la formación que llega, en algunos de los casos, a un 30% del trayecto formativo (instituciones de Argentina); a esto se añade que en muchas de las propuestas curriculares las prácticas profesionales ocupan casi la totalidad de los tiempos formativos del último periodo académico (instituciones de Brasil, Chile, y Perú, por ejemplo). Es en este espacio de formación, desde los contextos específicos en los que se realizan las actividades de práctica, donde emergen con fuerza los desafíos de la inclusión, por lo que se constituyen en espacios privilegiados para el desarrollo de las Competencias para el Siglo XXI y de las Pedagogías para la Inclusión.

Conclusión

La formación inicial de docentes en los países del estudio presenta una diversidad institucional que puede tipificarse en dos situaciones contrastantes: un polo en que se ubican los casos nacionales que presentan escuelas normales y/o institutos de formación docente para la formación de sus maestros del nivel primario, dependientes en sus currículos y personal de definiciones de los ministerios de educación, donde se ubican México, Argentina y Guatemala¹⁷; el otro polo es el de los sistemas en los que la FID descansa en universidades y donde el alcance de las políticas nacionales es menos directo y la autonomía de las instituciones formadoras pesa más, donde se ubican Chile y Brasil. Los casos de Colombia y Perú, presentan una situación intermedia respecto a estos polos con universidades (públicas y privadas) e institutos o escuelas normales superiores proveyendo la FID para el sistema escolar primario.

Con independencia de los tipos recién bosquejados, la evolución de las políticas respecto al sector de la FID tiene una dirección inequívoca en todos los países: hacia una mayor regulación pública que se plasma en lineamientos o directrices curriculares que procuran establecer nacionalmente, sea los contenidos de la formación (directrices o lineamientos curriculares en los casos de Argentina, Brasil, Colombia), planes de estudio (México), o definiciones de estándares o perfiles de competencias al egreso (Chile, Perú, Guatemala). Hay además un claro *crescendo* en la tendencia regulatoria, concentrándose la definición de los nuevos instrumentos, en 5 de los 7 países, en el período 2011-2016 (Cuadro 3.3).

La presencia de las competencias Siglo XXI en el discurso de las políticas en general no es explícita: aunque sus conceptos figuran en los documentos de varios de los países, estos no son formulados como ‘competencias para el Siglo XXI’. El concepto de competencias es ideológicamente criticado en los casos de Argentina y Brasil, por su afinidad, plantean los informes nacionales respectivos, con criterios economicistas y de innovación capitalista del primer mundo. El análisis comparado de los documentos de políticas permite constatar ausencias de competencias identificadas en el modelo

¹⁷ Desde 2013, Guatemala está transitando hacia una formación de maestros en universidades, manteniendo al mismo tiempo, parte de la secuencia formativa, en escuelas normales de nivel secundario.

utilizado como parámetro en este estudio. Así, por ejemplo, 'responsabilidad social' es diagnosticada como ausente en los documentos de políticas de Argentina, Chile y Perú (dimensión interpersonal), mientras que 'creatividad e innovación', se detecta como ausente en los casos de Colombia y Perú. (Cuadro 3.3).

En contraste con el carácter contencioso del concepto de competencias para el Siglo XXI, la valorización de la inclusión como criterio de políticas FID es transversal a los 7 casos nacionales. Asimismo, es evidente la evolución hacia una expansión y enriquecimiento de la visión sobre inclusión, que inicia identificando como barreras la desventaja socio-económica y las necesidades especiales, y progresa gradualmente hacia factores culturales y étnicos, de género, y de circunstancias específicas de los estudiantes (aptitudes, estado de salud, situación familiar de riesgo, entre otros).

Capítulo 4

Competencias para el Siglo XXI: Análisis de patrones curriculares y oportunidades formativas

En este capítulo se presenta el análisis de la situación de las competencias para el SXXI tanto desde la perspectiva de los currículos de formación, basado en análisis documental, como desde las perspectivas de los actores respecto de lo que se ha denominado oportunidades formativas, entendidas como las posibilidades efectivas que perciben los actores en su formación, en este caso para desarrollar competencias para el S XXI¹⁸.

4.1. Patrones curriculares en Competencias para el Siglo XXI

A continuación, se detallan y explican patrones curriculares que recogen, o no, de forma más directa los desafíos de formar profesionales docentes en competencias para el siglo XXI.

La práctica como espacio de integración

Las experiencias de práctica en terreno, sean estas iniciales o de carácter profesional al final del trayecto formativo, corresponden a una proporción importante del total de la formación. Es en estos espacios en los que se propicia la **integración de aprendizajes y en los que emergen con fuerza las competencias para el siglo XXI**. Sin embargo, el carácter integrador de las prácticas toma matices distintos según las instituciones de cada uno de los países considerados.

La integración que se produce en las prácticas profesionales también busca lograr de forma específica ciertas competencias para el siglo XXI, por ejemplo, una de las instituciones formadoras de **Colombia** (caso 1) propone las prácticas como ‘experiencias reflexionadas’ que ponen el foco no solo en el quehacer docente sino, fundamentalmente, en la reflexión posterior que se encarna en una pregunta sobre el contexto escolar que se busca intervenir. En la misma línea, se espera que sean:

“(…) ambientes de formación donde convergen lo disciplinar -comunicación, lenguaje, matemáticas, infancia- lo pedagógico, lo didáctico y lo investigativo en la perspectiva de realizar lecturas críticas frente a las prácticas. En este sentido, su intencionalidad es problematizar la experiencia a través de procesos reflexivos, interpretativos y pedagógicos para la re-significación del saber y la transformación de las prácticas” (Caso 2, Informe Colombia).

Las instituciones formadoras que fueron consideradas en el caso de **México** se rigen por la normativa nacional que establece trayectos formativos, uno de ellos se dedica a la práctica profesional, concebida como:

“(…) un carácter integrador, ya que recupera los saberes de cada uno de los cursos que forman parte de los trayectos formativos, para dar respuesta a las situaciones y problemáticas que surgen en la práctica profesional. En él, los estudiantes vinculan, de manera progresiva, los saberes teóricos, metodológicos e instrumentales, con lo que viven y experimentan en las escuelas de la educación primaria” (Informe México).

En el contexto de la modalidad mixta de formación docente de **Perú** (tanto universidades como otras instituciones de educación superior forman maestros de primaria), se detectan prácticas en terreno que no necesariamente se constituyen en espacios de integración en los que se pongan en ejercicio las competencias para el siglo XXI; esto no quiere decir que no se aborden en la formación, sino que en las prácticas no se aprecia el carácter integrador que se detecta en otros países. Al respecto, cabe señalar que en los institutos superiores de formación docente:

“(…) se identificó que la práctica pre-profesional y la investigación-acción de los procesos de aprendizaje y académicos están desarticulados, siendo ambos los ejes fundamentales de la formación” (Informe Perú).

18 Las diversas fuentes de información utilizadas por los investigadores, los distintos niveles de análisis desarrollados para cada uno de los casos, ofrece limitaciones para el logro de análisis sintéticos que puedan incorporar a todos los casos considerados.

Prácticas progresivas: ¿progresión de las competencias para el Siglo XXI?

En las universidades estudiadas en **Chile**, se constata que las prácticas son un espacio privilegiado para la incorporación de las competencias para el siglo XXI, máxime cuando estas son progresivas y numerosas; por ejemplo, en las prácticas se enfatiza el análisis, la reflexión, la comunicación, la colaboración o la responsabilidad.

En el caso de las instituciones de **Brasil**, en cambio, las prácticas profesionales son un espacio de integración de las competencias para el siglo XXI en el que emerge con fuerza la necesidad de desarrollar procesos investigativos y construir un perfil de investigador en los docentes en formación. En este contexto, toman fuerza competencias como el pensamiento reflexivo y crítico, la gestión de información y la resolución de problemas.

Se aprecia en los trayectos formativos que se desarrollan en las instituciones de **México**, la forma progresiva en que los futuros maestros movilizan las competencias para el siglo XXI con distintos niveles de abordaje. Por ejemplo, las competencias más desarrolladas en las prácticas son las cognitivas (pensamiento crítico, manejo de información y comunicación) y las menos desarrolladas son las interpersonales, en particular la ciudadanía local, nacional y global.¹⁹

Competencias para el siglo XXI: ¿genéricas o específicas?

El marco orientador de este estudio plantea el concepto de ‘competencia’ para referir ‘capacidades docentes’ que permitan abordar los objetivos de educación de calidad y equidad del Objetivo de Desarrollo Sostenible n° 4. El uso del concepto es operativo y no se proponen disquisiciones teóricas que posicionen el estudio en un determinado marco conceptual o epistemológico. Sin embargo, el concepto de ‘competencia’ es controversial y ha despertado diferentes reacciones entre los actores de las instituciones que participan del estudio²⁰. Si bien la discusión sobre el concepto no aparece a nivel curricular, sí es decidir el nivel de adhesión al enfoque curricular por competencias entre los países: de las 22 instituciones cuyas propuestas curriculares fueron analizadas, 9 tienen currículos por competencias, ninguna de estas instituciones es de Argentina y solo una de ellas es de Brasil y corresponde a una institución privada.

La consideración de las competencias para el siglo XXI en los currículos estudiados toma dos formas distintas: **competencias genéricas** que caracterizan a cualquier profesional y **competencias específicas** de un docente. En el caso de las instituciones de **Chile**, por ejemplo, competencias como la comunicación o la responsabilidad social son parte del sello formativo institucional en dos de los casos estudiados, en ellos las competencias no se anclan o especifican en pro de la formación docente, sino que son más bien requisitos que las universidades del caso exigen a todos sus egresados. En las instituciones estudiadas de **Colombia** también se aprecia el carácter genérico de las competencias de comunicación, resolución de problemas y uso de TICs, expresadas en los requerimientos que plantea la resolución 02041 respecto de la formación de nivel terciario. Por su parte, en las entidades formadoras de **México** se observa cómo algunas de las competencias para el Siglo XXI aparecen en las competencias genéricas y no en las profesionales, por ejemplo: habilidades comunicativas, uso de TIC, pensamiento crítico y colaboración. Finalmente, en los casos considerados de **Perú** se constata que estas competencias son parte del modelo educativo general de uno de los casos (caso 1, universidad privada) y no son específicas de la formación de los profesionales de la educación en los otros casos estudiados.

¹⁹ Lo señalado resulta paradójico si se tiene presente que de los cinco países de la región que participaron en el reciente estudio Internacional Civic and Citizenship Study (ICCS-2016) de la IEA, México es el único que forma profesores especialistas en educación ciudadana. (Schulz, Ainley, Cox & Friedman, 2018).

²⁰ La controversia sobre la epistemología detrás de un currículo por competencias solo se presenta en los actores entrevistados en las instituciones de Brasil y Argentina; los demás actores no se posicionan al respecto.

Ante este patrón curricular surge la inquietud respecto de la responsabilización y focalización de las competencias para el siglo XXI. ¿Son competencias genéricas sin especificidad en el caso de la formación de docentes? Si es así, ¿es responsabilidad de las instituciones a nivel general o de las escuelas, institutos o facultades de educación formarlas? ¿En qué medida las habilidades comunicativas, por ejemplo, o el uso de las TICs suponen los mismos desafíos para un profesional de la educación que para uno de otro campo?

Una visión más específica de las competencias para el Siglo XXI, propia de la profesión docente, se aprecia en relación con las competencias de las dimensiones intra e interpersonales, en las que pareciera ser más atingente y necesaria la contextualización a la docencia, tal es el caso de la colaboración, el desarrollo de la ciudadanía local y global o el desarrollo de habilidades personales, que, por otra parte, son menos consideradas en los currículos formativos.

Localización²¹ versus transversalización curricular

Los hallazgos en el análisis curricular de los documentos de las instituciones de los siete países, dan cuenta de una tensión entre localización y transversalización de las competencias del SXXI en las propuestas curriculares. Esta tensión se expresa respecto de varias competencias.

- **TICs.** Un patrón que da cuenta de la tensión localización v/s transversalización se refiere a la dedicación de asignaturas al tratamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que se evidencia en instituciones de Argentina, Brasil, Chile y México. En estas existen cursos tales como Nuevas tecnologías (Argentina); Empleo de TICs para la vida académica (Chile), Las TICs en la educación (México), los que abordan contenidos y habilidades vinculadas a las nuevas tecnologías, en algunos casos en términos generales (pertinentes a cualquier profesional) y en otros poniendo las TICs en vínculo con los desafíos de la enseñanza. La presencia de ambas posibilidades de tratamiento de las TICs se presenta en el caso de las entidades formadoras de Brasil en las que se ofrecen oportunidades formativas generales y específicas:

“(…) los estudiantes cuentan con una o más asignaturas que abordan las TICs. Sin embargo, en el Curso de Pedagogía de la IES Pública Federal, además de la asignatura obligatoria, que postula el tratamiento de las tecnologías de comunicación e información en el ambiente educativo, el estudiante tiene la posibilidad de cursar cinco asignaturas electivas, que estudian no solamente las teorías principales y los conceptos relacionados con las TICs y con los cambios sociales y educacionales, generados por las nuevas tecnologías, sino que también tratan, con mayor detención, los nuevos recursos tecnológicos como herramientas facilitadoras del proceso pedagógico y la utilización de ambientes virtuales, entre otros aspectos” (Informe Brasil).

- **Comunicación.** En cuanto a las habilidades comunicativas, se detectan modos distintos de abordaje en la formación: como competencia genérica (instituciones de Brasil, Chile, Colombia, Perú), como competencia propia del docente (instituciones mexicanas) y como contenido disciplinar que se enseña en cursos o módulos específicos (todas las instituciones). Especialmente relevante es la formación en habilidades comunicativas docentes en los países que tienen población plurilingüe. Si bien es factible postular que en toda la región la existencia de variedad de lenguas es una señal de identidad, también es necesario reconocer que no en todas ellas esta variedad cobra la misma intensidad y amplitud. Desde la perspectiva de la igualdad de derecho a la educación, no obstante, es un imperativo que cada país proponga y entregue las herramientas para la formación de docentes que atiendan al plurilingüismo sea cual sea la proporción de habitantes que tiene una lengua distinta a la mayoritaria y/u oficial.

21 Con el término localización se alude a la “ubicación” específica dentro de un módulo o curso al interior del currículum.

- **Ciudadanía local, nacional y global como un contenido disciplinar.** La ciudadanía local, nacional y global se detecta a nivel regional como una de las competencias para el siglo XXI menos desarrolladas en la formación inicial de docentes de educación primaria. El análisis de los documentos curriculares permite establecer como patrón el que la ciudadanía se localiza como un contenido curricular anexo o inserto en un curso o asignatura, donde tiende a ser invisibilizada. Este es el caso de las instituciones estudiadas en **Chile**, en las que la ciudadanía no aparece como curso en los planes de estudio en la formación de docentes de primaria, y en cambio, figura como contenido en los cursos disciplinares y didácticos vinculados a historia y ciencias sociales. Esto hace que las competencias asociadas a ciudadanía formen parte del conjunto de las no abordadas en los tres casos institucionales estudiados:

“En términos generales, no aparece en ninguno de los tres casos la competencia de manejo de información. Por otra parte, las competencias menos desarrolladas son: creatividad e innovación; resolución de problemas; apropiación de tecnologías digitales y ciudadanía local, nacional y global” (Informe Chile).

La localización de la competencia de ciudadanía aparece también en los casos estudiados en **Perú**, donde si bien se hace presente, asume los rasgos del contexto en el que se inserta acercándose a la invisibilización o, al menos, a que no se transforme en un sello de la formación, pues “se identifica que el desarrollo de competencias está centrado en las características de las propias asignaturas sin que estas sean transversales al programa de estudios” (Informe Perú).

Una posición intermedia entre la transversalización y la localización curricular es el de las instituciones de **Argentina**, país que intenciona desde las políticas curriculares generales que regulan la formación docente, que se aborde la ciudadanía en la construcción de las propuestas formativas de cada institución, pero además se observa su localización como contenido de los cursos de enseñanza de las ciencias sociales. Análogo es el caso de las instituciones de **Guatemala**, que también incorporan dentro de contenidos de cursos específicos, fundamentalmente de ciencias sociales, las competencias asociadas a ciudadanía; en sentido contrario, solo uno de los casos de este país ha desarrollado un curso particular de formación ciudadana.

La transversalización de la ciudadanía local, nacional y global se presenta de forma más evidente en las instituciones del resto de los países de la región que conforman este estudio. Por ejemplo, en las entidades formadoras de **Brasil**, la política general que norma la FID propone un compromiso con los valores inspiradores de una sociedad democrática y un fuerte énfasis en la responsabilidad social del docente.

“(…) se puede observar que las tres instituciones señalan la necesidad de promover la convivencia democrática, facilitando las relaciones de cooperación, colaboración y corresponsabilidad entre los contextos educacional, familiar y comunidad. Desde esta perspectiva, consideran, también, la necesidad de implementar formas de gestión democrática en la escuela, estando en condiciones de organizar y gestionar la articulación de los sujetos escolares entre sí y de estos con los movimientos sociales externos a la escuela” (Informe Brasil).

Por otra parte, el tratamiento de esta competencia se presenta en asignaturas que abordan contenidos disciplinares, particularmente aquellos que refieren la función social de la escuela y de los sistemas educativos.

En las instituciones de **Colombia**, la ciudadanía se incorpora transversalmente en los contextos de práctica profesional a partir de actividades como la revisión de manuales de convivencia y la participación de los futuros maestros de primaria en los procesos políticos de las escuelas. En este sentido, se espera que las prácticas sean un espacio formativo que promueva la participación política y la consolidación de los derechos ciudadanos de los docentes del futuro.

Las entidades formadoras de **México**, por su parte, sitúan la competencia de ciudadanía local, nacional y global dentro de las competencias profesionales de todo maestro, ubicándola en el trayecto formativo de práctica profesional.

“En ellas, desarrollan capacidades para describir, comprender y explicar lo que ocurre en cada una de las situaciones observadas. Se reflexiona sobre la compleja relación entre la comunidad y la institución educativa, la cultura y el clima institucional, así como acerca de los procesos de interacción pedagógica en el aula de clases” (Informe México).

CUADRO 4.1

Resumen de patrones curriculares:
Competencias Siglo XXI

Patrones curriculares detectados en los documentos de las instituciones			
Prácticas		Carácter genérico o específico	Localización o transversalización
Prácticas como espacio formativo en el que se integran las Competencias para el Siglo XXI.	Incorporación de las Competencias para el Siglo XXI en la línea o trayecto de práctica no necesariamente implica formación progresiva de las mismas.	Las competencias suelen formarse sin especificidad pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos específicos sobre temas de TICs, comunicación y Ciudadanía local, nacional y global • Carácter distribuido o transversal de las competencias de comunicación TICs , y Ciudadanía en el currículum.

Equilibrios formativos

En principio, el conjunto de las competencias para el Siglo XXI constituyen una respuesta a requerimientos de la vida de las personas y de la sociedad, y desde una perspectiva como las definiciones de los ODS y la Agenda 2030, demandan que la educación escolar y la formación de sus docentes las aborden de manera integral y equilibrada. Sin embargo, esto no es el caso en el cuadro general de los países estudiados. El modo en que se integran las competencias para el siglo XXI en los espacios de práctica profesional es diverso en la región y está en estrecha relación con los énfasis formativos de las distintas instituciones analizadas. Más que un todo integrado, el patrón que emerge es el de unas competencias tratadas con mayor énfasis, mientras otro subconjunto de ellas figura mucho menos en los currículos y en la visión de los actores del caso

CUADRO 4.2

Síntesis Competencias siglo XXI en currículos

Presencia de las Competencias para el siglo XXI en los currículos			
		Mayor Presencia	Menor Presencia
DIMENSIONES	Cognitivas	Pensamiento crítico Comunicación Resolución de problemas	Creatividad e innovación Manejo de información TICs
	Intrapersonales	Pensamiento reflexivo	Habilidades personales
	Interpersonales	Colaboración Responsabilidad social	Ciudadanía local, nacional y global

Como se aprecia en el Cuadro 4.2, los currículos de las instituciones estudiadas las consideran en sus tres dimensiones; enfatizan, no obstante, el desarrollo de algunas de ellas, como el pensamiento crítico y reflexivo, la resolución de problemas y la comunicación. Si bien estas competencias son altamente relevantes, dan cuenta de una focalización en aquellas competencias más fácilmente relacionables con contenidos disciplinares y pedagógicos en una aproximación tradicional de la FID que los concibe segregados; esto conlleva que competencias como la creatividad, la innovación, o la ciudadanía, de difícil localización en asignaturas específicas, tengan menor presencia.

Destaca la presencia disminuida de habilidades personales que son parte de la dimensión intrapersonal de las competencias. Habilidades como la interpretación y gestión de emociones, la perseverancia, resiliencia o flexibilidad, que son altamente demandadas en el quehacer cotidiano de una sala de clases, tienen un escaso desarrollo en la formación de nuevos docentes, según de cuenta el estudio.

4.2. Oportunidades formativas en Competencias para el Siglo XXI

Dimensión político-ideológica de las propuestas formativas

Uno de los elementos que se releva en este análisis desde las perspectivas de los actores es que los modelos formativos y los enfoques de la formación docente de las instituciones analizadas no están ajenos a determinantes de tipo político-ideológico que van marcando los avances y desafíos en el desarrollo e incorporación de nuevos enfoques y conceptos dentro de la formación. En dos de los casos nacionales analizados el concepto de 'competencia' posee -a juicio de los actores- un peso ideológico que dificulta o imposibilita su consideración como parte de los ejes de la Formación Inicial Docente, y genera resistencias bastante acentuadas entre directivos y docentes. Esto se observa en los casos de las instituciones de **Argentina** y más fuertemente en las de **Brasil**, como se puede verificar en la siguiente cita de una formadora:

"Existe una posición bastante negativa, crítica en relación a todo eso (las competencias), no solo en el sentido de negarlas, no es eso lo que yo percibo en los discursos. En el primer momento, yo quiero decir, así, de lo que prevalece en cuanto idea de cultura institucional, de lo que se escucha en las reuniones de profesores, en las reuniones de departamento; en fin, en diferentes espacios, que hay un rechazo a esas ideas de preparar al alumno para atender al otro con un sesgo muy productivista, muy adiestrador. Eso aquí será criticado, será rechazado, nosotros no queremos formar para eso." (Informe Brasil).

En el caso de las instituciones de **Argentina**, esta oposición al concepto de competencia es un factor relevante de considerar; al igual que en **Brasil**, esta visión predomina en las instituciones de tipo público y con larga trayectoria en la formación docente, en ellas el término "competencia" posee una fuerte carga de significado:

"Uno de los temas que quisimos trabajar en una de las reuniones de personal docente fue el de "competencias docentes" y generó bastante tensión. No se pudo abordar con ese nombre porque la connotación del término generó rispideces. Lo asociaron con la línea europea de competencias y el neoliberalismo. Entonces trabajamos en relación a capacidades para desarrollar". (Autoridad, institución 2, Argentina).

Solo una de las tres instituciones estudiadas de **Brasil**, privada, usa el concepto de competencia como un principio de organización curricular. Durante la investigación, y como efecto del análisis desde el punto de vista de las oportunidades formativas, las docentes de las instituciones públicas fueron capaces de colocar el concepto de "competencia" bajo otro tamiz y pudieron en algún grado reconstruir su significado a partir del análisis de las potencialidades formativas de las competencias para el Siglo XXI para los futuros docentes, aun cuando la denominación recibida durante los análisis fue la de "habilidades".

Lo explícito versus lo implícito

Uno de los elementos que resulta una constante en el análisis de los casos considerados, es la dificultad para dar cuenta de la presencia efectiva de las competencias para el Siglo XXI en la formación que reciben los futuros profesores de aquellas instituciones en las que no existe explicitación formal²². Particularmente, en los casos de Argentina y Brasil el concepto de competencia es abordado solo de manera implícita.

Asimismo, los actores de las instituciones que no tienen declaradas estas competencias en sus propuestas curriculares, sin embargo, hacen referencia a su presencia en la formación, independiente de su ausencia en términos formales. Uno de los riesgos de esta ausencia es que su presencia finalmente pasa por decisiones pedagógicas de los docentes u orientaciones directivas y no se basan en lineamientos institucionales explícitos y formales, lo que le resta estabilidad y consistencia a la propuesta formativa. Por lo anterior, aparece como un desafío para algunas instituciones formadoras la “explicitación” de estas competencias en el currículo, pese a la intencionalidad y a la incorporación en las clases que declaran en sus entrevistas.

“Yo creo que el gran desafío que nosotros tenemos es explicitar las cosas, nosotros hacemos muchas cosas, pero no están suficientemente explicitadas, así tendríamos una mayor claridad respecto a estos temas que se plantean, está el desafío de formalizar, tener lo que hacemos más escrito porque de que se hace, se hace”. (Académico, caso 1 Chile).

Transversalización versus localización

Los actores, en especial los directivos y académicos, tematizan como otra de las problemáticas asociadas a la formación, la identificación del lugar más pertinente en el que situar curricularmente las competencias para el Siglo XXI. En general coinciden en que la estructura curricular tradicional no se adecúa a las necesidades de una formación en competencias. En este sentido, identifican como una limitación la prevalencia de un currículo agregado que obstaculiza el desarrollo de propuestas de enseñanza que permitan abordar de manera transversal el desarrollo de habilidades y competencias profesionales. Esta problemática se vincula con la diferencia entre ‘contenido’ y ‘competencia’, la que no siempre resulta tan transparente para los formadores.

En definitiva, pareciera existir una tensión entre la transversalidad y la localización o ubicación específica en el currículo, debido a que la presencia en cursos o módulos resulta ser insuficiente e inadecuada para el desarrollo efectivo de las competencias para el Siglo XXI; pero por otro lado, su abordaje transversal pareciera desdibujarse debido a la carencia de enfoques pedagógicos y experiencias formativas que logren el desarrollo efectivo de competencias profesionales en los futuros profesores y cuya necesidad tensiona la prevalencia de metodologías clásicas con las que se aborda la formación Inicial.

“Poner materias como las “Nuevas tecnologías”, “Las TICs en la educación primaria” o “Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad” no te garantiza que esté preparando al alumno para las habilidades del SXXI (...) si las clases siguen siendo teóricas. (...) ¿Qué vemos en nuevos escenarios? El proceso de la globalización, pero desde lo teórico.” (Directivo, Argentina)

Respecto de esto último, varios actores dan cuenta de la preponderancia de estrategias expositivas y tradicionales, en desmedro de una variedad de estrategias y experiencias de aprendizaje más activas.

²² La presencia explícita de algunas de las competencias para el S XXI se verifica fundamentalmente en las instituciones cuyo modelo formativo se basa en competencias. Una excepción a lo anterior son algunas competencias más propias y tradicionales de la formación docente como lo es el pensamiento reflexivo, y las competencias cognitivas, en las que existe un mayor nivel de explicitación.

“El tipo de propuesta pedagógica de los espacios curriculares del campo de la formación general y de la específica privilegia las estrategias expositivas y las experiencias de escucha y ejercitación, en desmedro de una variedad de estrategias y experiencias de aprendizaje.” (Directivo, Argentina)

Así, se sigue verificando una tensión clásica en la formación docente: la tensión teoría-práctica que complejiza la incorporación de enfoques basados en competencias profesionales, la que sigue –en lo declarativo– confinada fundamentalmente a las prácticas profesionales.

La práctica como espacio formativo

Otra de las dimensiones que dan cuenta de las oportunidades formativas de los futuros docentes es la identificación de aquellos espacios dentro de la formación que permiten a juicio de los actores el desarrollo de las competencias para el Siglo XXI. En general, los actores identifican a las **prácticas** como el espacio de excelencia para el desarrollo de competencias para el SXXI, sin embargo, se puede señalar la existencia de lo que se ha denominado ‘paradoja de la práctica’ y que consiste en que si bien es identificada como ‘el lugar’ en que se desarrollan estas competencias, es también el lugar donde a juicio de los formadores ‘se despliegan los resultados de la formación de dichas competencias’, en especial de las competencias interpersonales, las intrapersonales y la creatividad e innovación.

Si bien las prácticas son, por definición, el espacio formativo que permitiría el despliegue de las competencias logradas, y aquel en el que se aprende desde la reflexión sobre dichas prácticas, la paradoja de la práctica devela la carencia de espacios formativos específicos en ella para la formación de competencias para el SXXI. Esta carencia, finalmente, irrumpe como necesidad en las actividades de práctica en terreno en las que los estudiantes deben enfrentarse a desafíos que implican el despliegue de competencias que no fueron desarrolladas con anterioridad.

Los futuros docentes coinciden en señalar que la práctica es el espacio formativo que les permite desarrollar competencias docentes, pero en definitiva esto se resume en que ‘tienen que buscar la manera de resolverlo’ y son ellos, quienes a través de la investigación, del diálogo con docentes de las escuelas, deben encontrar respuestas pedagógicas adecuadas a los desafíos emergentes. Las experiencias de los futuros docentes muestran que el conflicto y tensión con los que muchas veces se enfrentan en sus prácticas constituyen, en definitiva, una crisis que los moviliza y los obliga a construir propuestas concretas que “se vuelven una experiencia significativa de aprendizaje”, pero que en muchos casos es de alto costo sin que sea posible asegurar un resultado exitoso.

“Yo creo que hay una brecha enorme entre lo que vemos aquí y lo que vamos a hacer aquí en el transcurso (de la práctica) que llevamos. Nos hablan de planeaciones didácticas que sean globalizadas, que sean disciplinares que vayas a la escuela a crear proyectos innovadores y, como decía mi compañero, tú llegas y le presentas el proyecto al titular y te dice, está bien, pero a mí no me puedes romper mi dinámica de trabajo tú no puedes realizar esto porque yo tengo una dinámica de trabajo yo tengo mis horarios establecidos.” (Futuro profesor, México).

“Como yo estoy en el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID)²³ yo creo que fui mejor formada en este Programa que en el curso de Pedagogía. Estoy..... con un curso de primer año de alfabetización, donde tengo la oportunidad de interactuar con los alumnos y con el profesor de la escuela. El curso de pedagogía me dá una base pero yo creo que participar en el PIBID me dá mucho más herramientas para ser una alfabetizadora” (profesora participante Brasil PIBID).

²³ El PIBID se desarrolla en Brasil a través de proyectos diseñados para que el futuro profesor realice una inmersión en la escuela y en el aula, donde desarrolla una serie de actividades, proyectos y talleres que involucran diversas temáticas. Las prácticas formativas desarrolladas a través del PIBID han presentado, según las formadoras del programa, resultados muy satisfactorios para el aprendizaje de la docencia.

En los discursos de los actores prevalece la idea de que la reflexión y análisis de la experiencia que obtienen los estudiantes durante sus prácticas es el detonante para analizar, evaluar y resolver problemas; sin embargo, no siempre provocan aprendizajes acerca de la docencia, puesto que la solución de un conflicto, sin la guía adecuada, puede no ser la respuesta más idónea en términos formativos. Esto se hace evidente cuando los estudiantes señalan que tratan de resolver los problemas, y en este esfuerzo despliegan estrategias pedagógicas, pero insisten en que 'no saben si va a funcionar'.

Otros espacios formativos para las competencias para el siglo XXI

Una dimensión de la formación que emerge de manera particular en instituciones formativas de **Brasil** son **espacios no obligatorios, como los proyectos de extensión, de investigación, e iniciación a la docencia**. Estos espacios tienen énfasis en la investigación docente y se destacan como instancias que posibilitan en especial el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo y en particular se destaca el desarrollo de habilidades interpersonales a través de la confluencia de actores distintos, como alumnos de pregrado, de postgrado, docentes e investigadores. Cabe destacar que este tipo de espacios no se evidencia en otros casos nacionales estudiados.

En este contexto, adquiere sentido la emergencia de **espacios alternativos a las escuelas para la realización de prácticas docentes**, tales como museos, bibliotecas, aulas hospitalarias, entre otros. La riqueza de estos espacios en términos de contacto con otros profesionales, con la comunidad, con padres y organizaciones, da pie a que se pongan en juego competencias distintas a las posibles en el ámbito escolar. Estos espacios se han desarrollado en instituciones de Colombia y Chile.

También se destaca en el análisis de los actores, la identificación de otro espacio formativo, no tradicional, vinculado a la vida universitaria que desarrollan los alumnos, donde se vivencia la toma de posición sobre contingencias nacionales, y el compromiso con la participación social. Estos espacios se relevan en instituciones de tradición normalista y también en algunas universidades de los países, que cuentan con reconocimiento social y que valoran el ejercicio socio-político de sus estudiantes. En este tipo de instituciones se generan instancias que permiten el desarrollo de competencias asociadas a la responsabilidad social, y a la ciudadanía global, nacional y local, como se puede apreciar en los casos de Argentina, Chile, y México.

A pesar de la relevancia que se asigna a las prácticas como espacio formativo, algunos actores cuestionan la inexistencia de otros espacios propicios para desarrollar competencias de tipo interpersonal, debido a las restricciones de desempeño que tienen los profesores en formación, tradicionalmente acotado al espacio del aula escolar en el que no existen, por lo tanto, instancias de interactuar con otros profesionales, con padres y apoderados, o con otros miembros de la comunidad escolar. Se destaca la existencia, en una institución de Chile que tiene un currículum por competencias, de espacios de práctica que consideran la interacción con padres y apoderados, los que pese a ser muy limitados permiten el desarrollo de competencias interpersonales.

Articulación de los espacios formativos

En los discursos de los actores se identifica como otro factor problemático la desarticulación de la formación general y específica, con las prácticas en las escuelas, la que se hace más crítica cuando no se cuenta con un apoyo docente adecuado y sistemático, que permita recibir alguna retroalimentación que dé sentido a las experiencias que se viven en el contexto de la práctica.

“...en la escuela normal lo que vemos es meramente teoría verdad, se nos pinta bien bonito, si tienes un niño con una necesidad especial al que tienes que atender de una forma diferente tienes que hacer esto, esto y esto, tienes que atenderlo,

tienes que incluirlo en el aula, tienes que trabajar con él, como con todos los demás alumnos, pero a la hora que llegas a la práctica es totalmente diferente, te cambia todo el panorama, y yo digo que aprendes más en la práctica que lo que se ve en la teoría.” (Futuro profesor, México)

Además de los futuros docentes, los formadores responsables de las prácticas profesionales son los que acusan esta descoordinación, señalando que no tienen claridad respecto, por ejemplo, de en qué momento de la trayectoria formativa y en qué espacios se desarrollan las competencias que luego les corresponde acompañar y evaluar en el desempeño de las prácticas profesionales. En general, se pudo apreciar que la mayoría de los docentes de cursos formativos que no tienen un rol en las prácticas, carecen de una visión completa respecto de lo que ocurre en dichas instancias.

Se pudo identificar algunas experiencias institucionales que contribuyeron a minimizar esta descoordinación, como el desarrollo de talleres o seminarios de práctica, siempre que permitan un acompañamiento académico efectivo en el que los alumnos sean impelidos a generar síntesis comprensivas en las que relacionen y conecten lo aprendido en cursos o módulos con las prácticas en la escuela. Otra iniciativa destacable es la participación efectiva de docentes de cursos disciplinares y pedagógicos en las instancias de práctica, como recursos profesionales y académicos disponibles a los que pueden recurrir los alumnos en caso de necesitar apoyo específico para resolver problemáticas emergentes en dichos espacios.

Por último, cabe remarcar que esta descoordinación también obedece, a juicio de los actores, a las prácticas pedagógicas de los formadores, los que enfrentan los desafíos de formar a los futuros profesores a partir de formas tradicionales, teóricas y expositivas, en las que no existen espacios para poner en ejercicio lo aprendido en contextos protegidos, que permitan ir perfeccionando el quehacer de la docencia de manera progresiva hasta llegar a la práctica en el contexto escolar.

“Existe un sustento teórico basado en las practicas generativas, que consideran al menos tres de tipo comunicativa, otras que apuntan al desarrollo del pensamiento reflexivo en los niños, el desarrollo de metodologías variadas a través de anticipaciones, y al menos una que favorece el vínculo con padres y apoderados; estas prácticas generativas han sido transversalizadas por lo que son abordadas en diversos cursos de la malla y desplegadas por los estudiantes en contextos de práctica.”(Informe de Chile).

Tal como se señala en el informe de **Argentina**, los actores, en especial los docentes, parecieron estar de acuerdo en que la “práctica” sigue confinada al espacio de desempeño en la institución escolar, con lo que se puede señalar que la tensión teoría-práctica continúa sin estar resuelta en las entidades formadoras.²⁴

Recursos

El tema de los recursos disponibles emerge como un punto crítico en el caso de la competencia asociada a desarrollo de habilidades tecnológicas, ya que se reconoce en la mayoría de las instituciones estudiadas una falencia de los equipamientos necesarios para potenciar su desarrollo entre los alumnos de formación inicial docente.

“La gran mayoría de nuestras aulas tienen un formato tradicional. Para traer un data show, un computador, cualquier cosa es muy difícil de conseguir” (informe Brasil).

En el caso de Chile, los actores de una institución destacan que ha habido en los últimos años una preocupación de la política pública por dotar a los establecimientos y a los alumnos de recursos tecnológicos, los que han hecho más patente aún la brecha entre los recursos disponibles para formar a los docentes y aquellos con los que se van a enfrentar como desafíos durante su desempeño profesional.

²⁴ Un cambio mayor aquí (de escasa o nula presencia en los países del estudio), como se destacó en el Capítulo 1, es que las prácticas deben ser concebidas teniendo lugar tanto en la institución formadora como en los establecimientos escolares; y que es en el primer espacio –más controlado y previsible–, donde la ‘aproximación’ paso a paso a la práctica, debiera tener lugar. (Grossman, 2011; Ball, Forzani, 2009; Zeichner 2012).

Capacidades de los formadores

En el caso del uso de TICs, si bien existen según los actores espacios curriculares específicos para su uso en todas las instituciones consideradas, se problematiza su efectividad por las falencias de los formadores, y la consiguiente dificultad para abordar la dimensión pedagógica del uso de la tecnología. Los actores de algunas instituciones (Brasil y Chile) hacen la distinción respecto a la diferencia que existe en un uso efectivo de la tecnología en tanto usuarios, y la especificidad del desarrollo de competencias para su uso pedagógico.

La utilización efectiva a nivel usuario está condicionado por el nivel de acceso y manejo de la tecnología en los distintos países. Aun cuando exista una penetración alta de las TICs, esta no es homogénea en la población, existiendo brechas socioeconómicas y generacionales que se hacen patente en las distancias entre el manejo tecnológico de los formadores, de los futuros docentes y de los alumnos del sistema escolar. Según se pudo constatar en las instituciones analizadas, el logro de esta competencia, pese a estar “resuelta” curricularmente, es decir, es parte de las propuestas formativas, es aun uno de los desafíos de la formación inicial pues tensiona fuertemente las capacidades de los formadores.

Otro aspecto que tensiona la formación de los formadores son las limitadas estrategias utilizadas para el logro de aprendizajes efectivos de los futuros docentes, hallazgo que es una constante en los discursos de la mayoría de los docentes en formación que participaron en este estudio regional. Señalan que las clases a las que asisten se basan en la exposición, la toma de apuntes y la resolución de preguntas a partir de la lectura de bibliografía, lo que se identifica como una falencia de oportunidades para desarrollar competencias pedagógicas relevantes para su trabajo en las competencias del SXXI con sus futuros alumnos.

El análisis respecto de cuáles son las necesidades que declaran los formadores para los desafíos de formar a los futuros docentes desde un enfoque que releve el desarrollo de competencias para el SXXI, es abordado en distintos informes y en distinto grado de profundidad. En el caso de **Colombia** se da cuenta de un diagnóstico efectuado en una de las instituciones formadoras, cuyo interés ha sido “buscar la coherencia entre las prácticas pedagógicas de los formadores de formadores y las de los maestros en formación”.

“La literatura sobre la formación inicial de maestros identifica como una de las mayores dificultades las maneras de enseñar de los formadores de los formadores que muchas veces son prácticas que no fomentan la innovación pedagógica. La Facultad de Educación realizó una caracterización de sus docentes desde lo pedagógico, lo didáctico y lo investigativo. A partir de dicha caracterización se definieron unos temas neurálgicos para la formación de los formadores tales como la inclusión, el manejo de las nuevas tecnologías y la evaluación cualitativa....”(Informe Colombia).

En uno de los casos de **Chile**, un académico ahonda en estos análisis y da cuenta de las dificultades que percibe por parte de los formadores para tomar distancia respecto de las opiniones, juicios y posiciones particulares de los profesores en formación, y tener las competencias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, en especial en temas como ciudadanía.

“Yo creo que aquí (ciudadanía) tenemos una deuda de la cual hay que hacernos cargo, un poco porque además fíjate que en Chile todavía existe cierto temor a hablar de ciudadanía, porque además yo creo que el estudiante todavía debe pensar, “si yo entrego esta opinión que no sé si es católico, no sé si es evangélico, no sé si de derecha, no sé”, eso les pesa y yo no le echo la culpa a los cabros (jóvenes), yo creo que en eso nosotros somos responsables, porque nosotros como académicos lo primero que tenemos que hacer es respetar todas las opiniones, aunque no me guste si la niña está de acuerdo con la ley del aborto en tres causales, yo lo que tengo que entender es que lo que tengo que evaluar no es que ella esté de acuerdo, sino que la calidad de los argumentos que da”. (Profesor de Lenguaje, caso 2, Chile).

Algunas de las necesidades de formación que son identificadas dicen relación con innovación, en especial respecto a nuevas metodologías, tecnologías y formas actualizadas de hacer docencia universitaria, por ejemplo, a través de la incorporación de formas variadas y pertinentes de evaluación, dado que las competencias requieren prácticas evaluativas distintas a las tradicionales.

“[...]yo siento que mis profesores tienen ese esfuerzo por ser más innovadores. Solo que, al mismo tiempo, ellos no tuvieron una formación muy innovadora y tienen esa dificultad, hasta que sepan qué hacer. Y los que estamos siendo formados, ahora, yo no me siento tan innovadora, porque, a pesar de oír mucho que ‘hay que romper, que tenemos que romper con lo tradicional’, yo no sé de muchos ejemplos, de cómo hacerlo. Siento que es importante, pero yo no sé bien cómo hacerlo...” (Estudiante, Brasil)

Caso especial es el de **Colombia** que ha incorporado el requerimiento de inglés para los futuros docentes, generándose un vacío en el sistema dado que no existen entre los formadores las competencias en dicho idioma que sean consistentes con esa reforma.

“A raíz de las exigencias de la resolución 02041 que plantea un nivel de inglés B1 para los futuros licenciados, se ha querido que este sea el nivel de inglés de los docentes de la facultad como una premisa que enfatiza la congruencia entre las competencias con las que cuenta un maestro y aquellas que quiere desarrollar en sus estudiantes” (Colombia).

“Si se quiere fomentar el pensamiento crítico a partir de unas buenas competencias en lectura y escritura, los formadores requieren tenerlas” (Colombia).

También se da cuenta de procesos de cambio orientados al fortalecimiento de los perfiles de los formadores, tanto a nivel institucional como de políticas públicas vinculadas a formación inicial docente; ejemplo de lo anterior es el caso de **México** que ha desarrollado un programa de mejoramiento del profesorado a fin de avanzar hacia el desarrollo de un perfil de formadores que se condiga con las necesidades de formación de los nuevos docentes.

“En forma coordinada se impulsaron en las escuelas normales, políticas propias de la educación superior, como la evaluación institucional y de los programas educativos a través de los Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); la incorporación de los formadores al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) con lo que se abrió paso a la creación de los primeros cuerpos académicos (CA) integrados por formadores con perfil deseable, capaces de mejorar la formación de los profesores e impulsar la investigación y la tutoría académica como apoyo a los estudiantes normalistas para garantizar su formación integral” (Informe México).

Además de los perfiles de los formadores, en México se ha avanzado en el trabajo con las instituciones para el mejoramiento de las condiciones de desempeño y la creación de incentivos, los que son entendidos como medios necesarios para el logro de una actividad más comprometida y competente.

“En este sentido propone fortalecer la organización académica de las escuelas normales y destaca la necesidad de mejorar perfiles, condiciones e incentivos de los formadores de docentes, que, en el marco de nuevos entornos institucionales, permitan avanzar de manera decisiva hacia la configuración de una actividad profesional más comprometida y competente” (Informe México).

En **Perú** también se consigna un esfuerzo particular de una institución cuyo foco es alinear y preparar a los formadores para lograr una implementación exitosa de iniciativas de mejoramiento de la formación Inicial Docente.

“Los formadores mencionaron que para implementar este plan han participado de diferentes talleres – que los ayudaron a entender el enfoque y desarrollar sus cursos – así como en reuniones, lo que les ha permitido hacer ajustes al plan de manera colectiva como comunidad académica, para mejorar su implementación”. (Informe de Perú)

En **Guatemala**, se ha desarrollado un programa formativo que pretende avanzar en la disminución de brechas entre lo que requiere la formación docente y los perfiles de los formadores, específicamente se ha desarrollado un diplomado en cuya implementación han participado distintas instituciones logrando avanzar hacia el desarrollo de un programa de formación de postgrado.

“El Consorcio ha implementado un Diplomado de especialización para los formadores de formadores, mediante el cual cada universidad imparte uno de los ocho módulos diseñados a un grupo de cuarenta catedráticos, ya que han sido becados cinco formadores por cada universidad. Algunas de las instituciones miembros del consorcio, como la Universidad Mariano Gálvez, por ejemplo, ya se ha apropiado del programa y lo ha convertido en una maestría en la que los módulos cursados aportan créditos. El Diplomado es desarrollado en forma de b-learning con apoyo de plataforma virtual (Informe de Guatemala).

Conclusion

Del cuadro amplio bosquejado sobre la modalidad de presencia de las competencias siglo XXI en la FID de países de la región ¿qué es de mayor urgencia visualizar, por su importancia intrínseca en términos de requerimientos a la docencia, como por su plausibilidad en términos de respuestas de las políticas públicas y del quehacer de las instituciones?

En primer término, hay competencias importantes que tienen una presencia menor en los currículos y en el quehacer de las instituciones. Estas figuran en las tres dimensiones del modelo utilizado: en el ámbito cognitivo tienen baja presencia las competencias de creatividad e innovación, manejo de información, y manejo de las TICs; el ámbito completo de las competencias intrapersonales –de tan evidente y decisiva importancia en el desempeño docente – tiene escasa presencia en la atención curricular explícita de las instituciones; por último, en el ámbito de las competencias interpersonales, es una constatación válida para la mayoría de los países, la escasa atención explícita a las competencias asociadas a la ciudadanía.

En segundo término, el tema ideológico acerca del concepto de competencia, que lleva a su cuestionamiento, es relevante particularmente en Argentina y Brasil, aunque con rasgos menos aguzados, se presenta también en algunos otros países. Esto releva el valor especial de estudios comparados que faciliten mayor discusión y reflexividad sobre la materia.

Las prácticas son relevadas consistentemente como cruciales en la adquisición efectiva de las competencias, pero estas aparecen en muchos casos segmentadas del resto de los componentes de la formación, y en algunos todavía solo en las fases finales de la misma. Solo excepcionalmente se comprueba que la práctica puede ser concebida teniendo lugar tanto en la institución formadora –en condiciones más controladas y previsibles, por tanto más ‘aproximables’ por el aprendiz- como en los contextos de desempeño escolar, lo que revela un cierto anacronismo general de la FID de la región respecto a lo que en este central aspecto son tendencias de corriente central en formación de profesores en otras latitudes.

Por último, se constatan límites severos y, de acuerdo a los actores (en especial de los futuros docentes), urgentes de abordar, en capacidades de los formadores respecto al uso pedagógico de las TICs y, más en general, unas metodologías de enseñanza más afines, con la adquisición de competencias de creatividad e innovación, resolución de problemas, y trabajo colaborativo.

Capítulo 5

Pedagogías para la Inclusión:

Análisis de patrones
curriculares y
oportunidades formativas

En este capítulo se presenta el análisis sobre las pedagogías para la inclusión considerando tanto el análisis de los patrones curriculares como de lo que señalan los actores institucionales sobre las oportunidades formativas para que los maestros en formación desarrollen sus capacidades en esta área.

5.1. Patrones curriculares de Pedagogías para la Inclusión

Visiones y énfasis de la Inclusión en los currículos

Aun cuando las instituciones formadoras refieran abordar los temas de inclusión en sus propuestas curriculares, los patrones curriculares expresan visiones y énfasis formativos diversos. Se postula una visión más socio crítica en las entidades formadoras de **Argentina**, por ejemplo, al enfatizar explícitamente que la escuela ha de hacerse cargo de las desigualdades sociales y el docente debe asumir un rol de agente transformador. En las **instituciones formadoras mexicanas**, uno de sus planes de formación docente (Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe) pone el énfasis en la inclusión de los pueblos originarios y la necesidad de asegurar que los maestros conozcan y enseñen en sus lenguas, principalmente reflejado en un trayecto formativo dedicado a Lenguas y Culturas de los pueblos originarios, en el que se promueve:

“(...) el desarrollo de capacidades comunicativas en una lengua originaria para planear, implementar y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje para los alumnos; se pretende dotar a los estudiantes de métodos y herramientas propias de la investigación-acción para analizar y mejorar su práctica docente en contextos pluriculturales; y se propicia la elaboración de propuestas de intervención pedagógica en contextos de diversidad lingüística y cultural” (Informe México).

En general, en las instituciones de México, los espacios curriculares que más favorecen las pedagogías para la inclusión son los destinados al trayecto psicopedagógico y la práctica profesional. En el caso de la educación intercultural bilingüe, en lo que se define como el trayecto psicopedagógico del plan de estudios, sobresale el conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja y los espacios de reflexión entre profesionales de la educación.

En las instituciones estudiadas de **Colombia** se detectan dos énfasis de la inclusión que dependen de las características de las instituciones formadoras. En uno de los casos, se ha avanzado de forma sustantiva hacia una re-conceptualización de la diversidad y de la inclusión que supone formar maestros no excluyentes que han transitado “desde lógicas (...) de la normalidad a la lógica de la diversidad; de la lógica de la discapacidad a la lógica de la capacidad; de la lógica positivista a la lógica de la alteridad y finalmente, de la lógica de la beneficencia a la lógica de la garantía de los derechos” (Informe Colombia, caso 1). Esta reflexión tiene repercusiones curriculares, por ejemplo, a través de la creación de un núcleo problemático dedicado a la ruralidad y en la formación de futuros maestros normalistas “que conocen el sistema Braille y el lenguaje de señas y practican estos conocimientos en instituciones educativas del municipio con niños y adultos que no han ingresado al sistema educativo” (Id).

En otra institución colombiana, en cambio, la inclusión tiene un carácter más social expresado en un compromiso social y político “del conocimiento con las comunidades” que no se concreta en contenidos curriculares, sino más bien en “maneras de llevar a cabo – intencionalidades - los distintos espacios académicos” (Informe Colombia, caso 3).

En los casos estudiados de **Brasil**, se detectan dos niveles de incorporación de los temas de diversidad e inclusión que dan cuenta de visiones conceptuales distintas. Si bien las tres instituciones incorporan la perspectiva “diversa e inclusiva, considerando las diversidades étnico-racial, de naturaleza ambiental-ecológica, de género, etapas generacionales, clases sociales, religiones, necesidades especiales, opciones sexuales etc.”, a nivel de programas de curso en los que especifica qué se ha de formar en los futuros maestros de educación primaria, el concepto de inclusión es más restrictivo y el de diversidad es más abarcador.

“Las palabras *inclusión y educación inclusiva se asocian* en los programas, a los procesos de inclusión de las personas con necesidades especiales. La idea de diversidad está relacionada con marcadores de identidad tales como: étnico-raciales, de género, sexuales y religiosos” (Informe Brasil).

En las instituciones de **Perú**, la presencia de los temas de diversidad e inclusión es compartida por las tres entidades consideradas, pero tiende a especializarse en un tipo de diversidad. Por ejemplo, en uno de los casos se expresa que en este tema se pone el foco “en el trabajo curricular, colaborativo y con la comunidad, desde un enfoque de la diversidad relacionado a la interculturalidad” (Caso 3, Informe Perú).

En síntesis, se aprecia en todas las instituciones un concepto de diversidad e inclusión que supera las necesidades educativas especiales; no obstante, qué amplitud cobra el concepto y en qué aspectos se ponen los énfasis, difiere entre las instituciones estudiadas.

Localización versus transversalización curricular

En el análisis de los documentos se aprecian dos patrones curriculares referidos a la incorporación explícita de los temas de diversidad e inclusión en las distintas instituciones de los países considerados en este informe.

En primer término, la existencia de **cursos dedicados de forma específica a los temas de diversidad e inclusión**. Estos cursos son espacios formativos en los que se abordan los temas señalados y que no dependen de su surgimiento en otros espacios o de las experiencias de prácticas para tener una presencia curricular. Esta situación se presenta en las instituciones de seis de los siete países: **Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México y Perú**. En todos estos casos se identifican en sus mallas curriculares cursos específicos referidos a inclusión. México constituye quizás el país en el que más se ha avanzado en esta línea, al proponer desde la política pública, por ejemplo, la formación masiva de pedagogía en educación primaria intercultural bilingüe e incorporar un trayecto formativo especializado al respecto: *Lenguas y Culturas de los pueblos originarios*, en el que “se analizan los enfoques teóricos sobre diversidad cultural y lingüística y se introduce el concepto de educación intercultural bilingüe(...), se propician el desarrollo de competencias lingüísticas y metalingüísticas en lenguas originarias y se promueve el desarrollo de prácticas sociales de lenguaje”. Esta incorporación explícita, además, debiera avanzar hacia la entrega de herramientas de intervención específicas para estos contextos, de modo de asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes.

“Los siguientes cursos, favorecen en los estudiantes el desarrollo de capacidades comunicativas en una lengua originaria para planear, implementar y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje para los alumnos; se pretende dotar a los estudiantes de métodos y herramientas propias de la investigación-acción para analizar y mejorar su práctica docente en contextos pluriculturales; y se propicia la elaboración de propuestas de intervención pedagógica en contextos de diversidad lingüística y cultural” (Informe México).

En las instituciones de **Brasil**, si bien existen asignaturas que consideran pedagogías para la inclusión, en el informe nacional de este país se enfatiza que no se entregan herramientas específicas para que los docentes puedan atender esta diversidad en el aula.

“(…) desde el punto de vista de la promoción de una educación inclusiva y equitativa, en los programas de las asignaturas del Curso de Pedagogía de las tres instituciones, no se encuentra referencia explícita a la preparación de los profesores para atender a la diversidad en el contexto del aula y de la escuela” (Informe Brasil).

Por otra parte, en las instituciones de **Argentina** no aparece en la malla curricular de las carreras examinadas ningún curso especial referido a Inclusión (aunque sí es un contenido al interior de algunas asignaturas). En contraste con la

localización en cursos específicos, en las entidades formadoras de Argentina se propone desde el currículo una **visión amplia de la inclusión**, siendo esta un criterio orientador de las políticas curriculares que se concreta en herramientas específicas como el uso de TICs para promover la inclusión en el aula. Además, a nivel institucional se potencia desde los documentos que comparten las tres entidades formadoras estudiadas, la necesidad de proponer relaciones pedagógicas basadas en la equidad e inclusión, focalizando los esfuerzos formativos en el compromiso con los más vulnerables en el caso de la institución de carácter privado.

Las prácticas como espacios formativos para la inclusión

Las prácticas profesionales como espacios de integración también se diversifican en expectativas y escenarios diversos en los que se llevan a cabo las experiencias en terreno. En una de las instituciones de **Colombia** se proponen tres modalidades de práctica:

“Durante su proceso de formación, los futuros maestros llevan a cabo varias modalidades de prácticas: de responsabilidad social, pedagógicas y profesionales. Las primeras buscan sensibilizar al maestro en formación con los contextos vulnerables para tomar conciencia del papel transformador de la educación y el conocimiento, tal como se anotó anteriormente. Las segundas, están encaminadas al desarrollo de las competencias propias de la docencia. Las terceras, tienen que ver con las competencias específicas de los saberes disciplinares de cada licenciatura” (Caso 3, Informe Colombia).

En las instituciones estudiadas de **Argentina**, por ejemplo, los espacios de práctica en terreno - sobre todo los que se proponen en la institución privada que es parte del estudio - promueven la creación de relaciones basadas en la equidad y la inclusión, asumiendo la docencia de educación primaria con un perfil profesional que encara “los signos de desigualdad social en el contexto argentino-latinoamericano actual” (Informe Argentina). Se espera que los futuros docentes, en las experiencias de práctica, se reconozcan como agentes de cambio y transformación social. La apuesta por la inclusión en los currículos - en un sentido amplio - es evidente y fuerte, y como se ha señalado, se espera que se ponga en acto en las prácticas.

En el Cuadro que sigue se resumen las tendencias detectadas, tanto sobre visiones acerca de la inclusión en los currículos de la formación docente, como definiciones sobre la práctica como espacio formativo, y la localización (cursos específicos) o carácter transversal de la ubicación de contenidos relativos a las temáticas de inclusión y diversidad.

CUADRO 5.1

Resumen patrones curriculares:
Pedagogías para la Inclusión

Patrones curriculares detectados en los documentos de las instituciones		
Visiones y énfasis	Práctica como espacio formativo	Localización o transversalización
Se detectan visiones distintas y focos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdades sociales • Pueblos originarios e interculturalidad • Ruralidad • Necesidades Educativas Especiales (NEE) • Contextos de desventaja • Etnia-raza 	Experiencias de práctica en las que se promueve la creación de relaciones comunitarias basadas en los principios de equidad e inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos específicos sobre temas de diversidad e inclusión • Carácter distribuido o transversal del tema en todo el curriculum

Equilibrios formativos

A diferencia de lo que se detecta en las competencias para el siglo XXI, las Pedagogías para la inclusión tienen una presencia menor y diversificada en las instituciones consideradas en el estudio. En términos globales, la formación inicial incorpora solo parcialmente las dos dimensiones de la inclusión: dimensión pedagógica y dimensión de responsabilidad profesional.

CUADRO 5.2

Síntesis Pedagogías para la Inclusión
en los currículos

Presencia de las Pedagogías para la inclusión en los currículos			
	Mayor Presencia	Menor Presencia	
DIMENSIONES	Pedagógica	Planificación y adecuación curricular Estrategias metodológicas variadas	Elaboración de planes de acción individuales Conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja
	Responsabilidad profesional	Trabajo colaborativo	Espacios de reflexión entre profesionales de la educación Participación de la comunidad escolar

Las pedagogías menos presentes en los currículos de las instituciones estudiadas dan cuenta de una incorporación aún incipiente de esta necesidad formativa en las carreras, muchas veces localizada en cursos de carácter teórico-reflexivo que no abordan las herramientas específicas que se requieren para trabajar la inclusión en el aula. Es de destacar que lo esencial en términos de herramientas pedagógicas para el trabajo en aulas inclusivas (elaboración de planes de acción individuales y conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja), tiene una presencia menor en los currículos.

5.2. Oportunidades formativas en Pedagogías para la Inclusión

Según la visión de los actores de las instituciones estudiadas, se presentan diferencias respecto del concepto de "inclusión". En las instituciones de algunos países predomina una dimensión política del concepto, que remite a un conjunto de "diversidades" presentes en las sociedades que va más allá de las necesidades educativas especiales. En cambio, en instituciones de otros países prevalece el foco en las necesidades educativas especiales, en las que no obstante se ha logrado avanzar paulatinamente hacia definiciones más amplias de inclusión, desde el punto de vista pedagógico y conceptual, asociado al surgimiento de leyes que favorecen la irrupción de nuevas distinciones en el mundo educativo, como son las de género, socio-económicas, culturales, entre otras.

En los casos en los que el enfoque de la inclusión tiene un trasfondo más político, resulta clave para los procesos formativos el conocimiento de los contextos escolares, las situaciones particulares de los estudiantes, y el reconocimiento de la desigualdad social y la diversidad sociocultural. Este acercamiento a la Inclusión se constata en las instituciones formadoras de carácter público de **Argentina** y **Brasil** y un enfoque similar es posible de encontrar en una de las instituciones de **Chile**.

“Creo que todas esas cuestiones referentes a la inclusión son también muy discutidas en la Facultad. Toda la cuestión de la inclusión, la cuestión de género, socioeconómica, etnia, deficiencias. Es mucho más discutido el aspecto político de esas inclusiones que su aspecto práctico-pedagógico; es decir, la cuestión práctica me parece que es tangencial (académica, Institución Pública, Brasil).

Otro elemento distintivo de la incorporación de la inclusión en la formación de docentes en las instituciones estudiadas es la necesidad de la integración social de grupos tradicionalmente excluidos, la que, además, es recogida desde la política pública en educación. Ejemplo de lo anterior son los casos de las instituciones de **México y Perú** que tienen un foco en la interculturalidad, asociado a la población indígena y el caso de las instituciones de **Brasil** asociado a la población afrodescendiente, que vive en condiciones de pobreza.

El contrapunto negativo de la concepción más política o socio crítica de la inclusión, es que, si bien se constata su presencia en la formación a nivel de discurso, no se logra un desarrollo equivalente de la dimensión pedagógica que considera, entre otros aspectos, la elaboración de planes de acción individuales, la adaptación curricular para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, especialmente de contextos de desventaja así como el uso de estrategias metodológicas variadas para la sala de clase.

La percepción de que hay poco énfasis en lo pedagógico es observada tanto por los académicos como por los futuros profesores, quienes señalan que, si bien existe una presencia de la temática y de una elaboración teórica respecto de las diferencias y su valoración, existe una “vacancia a la hora de traducirlas en estrategias de trabajo concreta”. O como se señala en uno de los casos de **Brasil**:

“el lugar de la dimensión pedagógica de la inclusión con énfasis en la educación equitativa, que tiene como base el desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan a reducir las desigualdades en el aula, parece diluido en el currículum, tanto en el concebido, como en el vivido” (Informe Brasil).

En las instituciones de **Colombia, Chile, México y Perú** que presentan un menor desarrollo de una concepción socio crítica de la inclusión, se evidencia una evolución del concepto, que tiene sus cimientos en el trabajo académico, las reformas curriculares y los marcos legales, tal como da cuenta un formador de Perú:

“En nuestra propuesta incluimos un curso de educación inclusiva. Empezamos los dos primeros años con el enfoque de educación inclusiva orientado a los niños con ciertas necesidades educativas especiales (...) luego lo vimos de otra manera, como atención a la diversidad, es decir si los niños provienen de otro lugar o procedencia son niños que tienen cierta diversidad, o por sus propios estilos o porque tienen otra lengua. En fin, ya se mira el grupo de estudiantes desde lo que cada uno aporta desde lo diverso y desde ahí la mirada y el enfoque a la diversidad, que es una mirada más que homogénea es identificar al niño como persona. Estamos todavía con esos dos enfoques trabajando” (Directivo, Caso 1, Perú).

En estas entidades formadoras, si bien el concepto en general aún es limitado a las necesidades educativas especiales, se ha considerado y avanzado en el desarrollo de la dimensión pedagógica de la misma, que ha implicado la preocupación por el desarrollo de competencias docentes que permitan atender a la diversidad de estudiantes, como el dominio de conocimientos especializados, un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje, métodos, formas de evaluación para determinar los estilos y ritmos de aprendizaje, además de la comprensión de la situación real en la que se encuentra el alumno. Estas últimas con un variado nivel de desarrollo, que en todos los casos estudiados sigue siendo evaluado por los actores como insuficiente.

Sin embargo, esta mayor amplitud en la mirada respecto de la inclusión no ha penetrado en todas las instituciones estudiadas, tal como se puede evidenciar en las siguientes citas en las cuales aún se desconoce la relevancia del rol del profesor en pro de la inclusión de los alumnos en toda su diversidad:

Mi punto de vista es que tenemos que ver la realidad, ¿hasta qué punto podemos lograr un producto efectivo? ¿Cambia o no cambia el niño inclusivo? Porque si no cambia y entra como A y sale como A, entonces ¿qué estamos haciendo? (...) Mi propuesta iría por otro lado, que se mejore la calidad de los profesores que se dedican a la calidad de la educación especial (Docente, Caso 2, Perú).

“Los profesores entrevistados señalaron no estar de acuerdo con incluir niños con alguna discapacidad en aulas regulares, tanto porque no se puede individualizar su atención ni se llegan a incluir con el resto, por lo que no avanzan en sus aprendizajes, también señalaron que el resto de niños se perjudican porque significa ‘ir más lento’ en el avance del curso” (Caso 2, Perú).

Localización versus transversalización

En el caso de las pedagogías para la inclusión, la cuestión de la transversalización no resulta tan evidente, es decir, la respuesta primaria de las instituciones es la localización en algún curso de la malla; la posibilidad de transversalizar los temas y competencias relativos a la inclusión emerge en aquellas entidades formadoras en las que el asunto de la inclusión ha avanzado a ser una síntesis -con mayor o menor desarrollo- que logra aunar la visión política de la inclusión con la visión pedagógica. En estas instituciones, se busca interpelar también a espacios formativos, que van más allá de los cursos de formación específica, destinados a preparar a los futuros docentes para afrontar eficazmente el desafío de lograr aprendizajes en todos sus alumnos y alumnas.

En las instituciones de **Argentina**, que son depositarias de un desarrollo conceptual y pedagógico de la inclusión de los más adelantados dentro de los casos estudiados, se aprecia que se ha avanzado progresivamente hacia la transversalización de las pedagogías de la inclusión. Esta incorporación más transversal de las pedagogías de la inclusión permite percibir una mayor consistencia de los programas formativos en estos temas, basada en el desarrollo de una posición respecto a los desafíos de la inclusión; a diferencia de otras instituciones en los que los actores acusan algunas contradicciones entre la formación de los cursos específicos y pedagógicos, por una parte, y los que son propios de la inclusión y la diversidad, por otra.

Caso especial es el de aquellas entidades formativas que han sido las que encarnan el llamado de la política educativa a formarse específicamente para tender la diversidad étnica propia del país como es el caso de las instituciones de **México** que desarrollan los programas bilingües.

Una de las tensiones de la transversalización de las pedagogías de la inclusión es que nuevamente se desafía a los formadores, los que tendrían que incluir dentro de sus cursos el desarrollo de estas competencias, sin tener preparación específica sobre el tema.

Espacios formativos para el desarrollo de pedagogías para la inclusión: responsabilidad profesional

Uno de los desafíos de las entidades formadoras es el desarrollo de las pedagogías de la Inclusión en su dimensión de responsabilidad profesional, por cuanto las posibilidades de desarrollo o despliegue de estas competencias en las prácticas profesionales están limitadas a los acotados espacios que las escuelas abren a los alumnos en práctica.

“Las estudiantes mencionan que cuentan con poco tiempo para compartir espacios con otros colegas en sus centros de práctica y trabajar en equipo para una mejor intervención...ya que estos espacios dependen de ti, si eres muy proactiva para que los profesores conversen, te cuenten sus experiencias” (Caso Colombia).

Se pueden rescatar algunas experiencias de instituciones chilenas, que no han sido sistematizadas ni institucionalizadas, pero que han permitido avanzar en el desarrollo de metodologías que han abierto posibilidades para el desarrollo de

estas competencias en cursos de formación a partir de la confluencia intencionada de carreras como psicopedagogía y educación especial, a través del desarrollo de trabajos y proyectos con los estudiantes de formación inicial en educación primaria que han permitido el desarrollo de estas habilidades con antelación al proceso de la práctica en el sistema escolar.

Por último, otro de los cuestionamientos respecto de la localización, se sitúa en las disyuntivas de la ubicación de los cursos específicos de diversidad e inclusión en las trayectorias formativas de las instituciones, por cuanto los alumnos de algunas de ellas problematizan que estos cursos estén situados tardíamente, en relación con las primeras experiencias de práctica en las cuales ya se ven enfrentados a resolver y enfrentar los desafíos de la inclusión en el aula escolar.

Enseñanza en contextos de desventaja

Si bien esta dimensión de las pedagogías para la inclusión no es desarrollada de manera específica en la mayoría de los informes, se puede señalar que en los casos en los que se tematiza emerge como una dimensión que tensiona la formación en las instituciones, en especial el sistema de las prácticas profesionales. Esto se puede observar en uno de los casos de **Chile**, en el que se cuida el contexto de la práctica a fin de “proteger” de alguna manera al futuro docente brindándole contextos que sean propicios para su ejercicio y les permitan desplegar sin mayor dificultad los aprendizajes adquiridos. Esta decisión, sin embargo, resulta cuestionada por privar a los estudiantes de pedagogía de experiencias más cercanas a la realidad con la que se enfrentarán durante su ejercicio profesional. En estas instituciones se da la contradicción de buscar ‘buenos modelos formativos’ para el desarrollo de las prácticas, pero que se encuentran alejados de la realidad más frecuente del sistema, y que por tanto limitan o impiden el ejercicio de la competencia para trabajar en contextos vulnerables.

En el caso de **Argentina** el trabajo en contextos de desventaja se ha asumido como la necesidad de que en la formación los alumnos tengan acceso a realidades diversas y complejas, lo que favorece la construcción de conocimiento pedagógico para la enseñanza efectiva en contextos de desventaja tal como se señala en las siguientes citas:

El espacio para trabajar la inclusión es “Práctica socioeducativa”. Es un espacio por créditos en el que buscamos entidades donde podemos ver otras realidades y otros contextos. Por ejemplo, los de primero y tercer año están en un Centro de Actividades Juveniles²⁵, en Lugano, donde vamos con diferentes propuestas desde lo que puedan brindar desde cada asignatura y hacen entrevistas a todas las personas que trabajan ahí” (Docente, institución 3, Argentina).

En esta línea estubo la idea de pensar una especialización en el turno noche: ¿por qué no hacemos talleres abiertos a la comunidad, para que la comunidad pueda venir y participar? Lo presentamos y nos dijeron que no” (Autoridad, institución 2, Argentina).

A pesar de que la experiencia descrita se circunscribe a dos de las instituciones analizadas, muchos de los entrevistados coincidieron en afirmar que la inclusión se aborda en prácticas que se desarrollan en distintos contextos en los que se puedan observar cómo trabajar la inclusión.

25 En los Centros de Actividades Juveniles [CAJ] los estudiantes desarrollan actividades educativas y recreativas. Los CAJ funcionan a contra turno en escuelas; pueden participar jóvenes de la escuela sede, de otras escuelas y aquellos que no forman parte del sistema educativo.

Conclusión

Los currículos de la formación docente de los países estudiados exhiben una presencia sistemática de los temas de inclusión y diversidad, con diferencias entre los países entre una vertiente que enfatiza los problemas y desafíos en este ámbito en términos socio-críticos, donde se ubican especialmente Argentina y Brasil, y otra que los interpreta más en términos de interculturalidad, en que destacan los casos de México y Perú. Los casos de Colombia y Chile presentan una situación intermedia, o menos clara al respecto. Cruza al conjunto la co-presencia de discursos y justificaciones en términos macro como los referidos sobre inclusión, con los referidos a los desafíos y sentidos ligados a la niñez con necesidades educativas especiales.

Lo señalado, que puede caracterizarse como el nivel político acerca de la necesidad y tipo de tratamiento de la inclusión en los currículos, no tiene sin embargo un correlato coherente en el nivel pedagógico –o de las herramientas más concretas y cercanas a la docencia que debieran ser adquiridas en la formación. Tal como se refirió, las dos herramientas metodológicas más decisivas en términos de una pedagogía de la inclusión –elaboración de planes individuales y conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja-, no tienen presencia clara ni destacada en los currículos ni en las prácticas.

En seis de los siete países, la inclusión es objeto de cursos específicos de la formación; solo Argentina tiene un tratamiento global (transversalizado) de la temática y los desafíos que implica.

Dos conceptos sobre las prácticas en contextos de desventaja, tensionan las visiones acerca de la formación: en el caso de una universidad en Chile, se procuran ‘contextos protegidos’, en que las desventajas y la dificultad no representen un desafío demasiado exigente para el estudiante de la docencia, mientras que en el caso argentino, se considera adecuado realizar prácticas en contextos de desventaja dura.

Por último, la integración a los grupos-curso de la institución escolar de la niñez con necesidades especiales, sigue siendo un punto de discusión y visiones contrastantes en algunos de los países.

Capítulo 6

Conclusiones

El estudio ha abordado la presencia de las Competencias para el S XXI y las Pedagogías para la inclusión en las políticas, currículos y oportunidades formativas que ofrecen las instituciones que forman docentes en siete países de América Latina. Las conclusiones entregan un análisis sintético e integrado de los hallazgos en estos aspectos específicos de la formación inicial docente en los países del estudio. Como ha sido aclarado en el Capítulo 2, la indagación en contadas instituciones formadoras de cada uno de ellos, no permite considerar las conclusiones que siguen como representativas de la heterogeneidad y complejidad de los mismos, y menos, de la región en su conjunto. En cambio, sí como unas ventanas a situaciones tipo que ilustran válidamente unas tendencias y dilemas que la discusión sobre la formación inicial de docentes y sus alternativas de desarrollo, debiera considerar.

1. El análisis ha permitido identificar la **existencia de regulaciones que refieren tanto a las Competencias para el Siglo XXI como a las Pedagogías para la Inclusión**. Las políticas educacionales se ven fuertemente influenciadas por las coyunturas sociopolíticas de cada contexto no lográndose conformar una tendencia general, salvo la preocupación compartida por el mejoramiento de los sistemas educativos y, dentro de estos, de la formación de los docentes, en tanto procesos necesarios para que los países se desarrollen y crezcan. La forma en que se construye la política sobre formación docente difiere entre los países en alcances y orígenes, detectándose procesos de cambio macro y micro estructurales, por ejemplo, políticas educativas insertas en planes de desarrollo a nivel país, versus políticas intra-sectoriales con escasa vinculación a una agenda más global. Por otra parte, se detectan políticas que se originan desde lineamientos centrales, y otras que emergen en procesos iterativos de cambio como reacción a otras políticas, en pro de la consistencia.

2. En términos más específicos referidos a las **Competencias para el Siglo XXI en las políticas, se ha logrado detectar una preeminencia de la dimensión cognitiva y una escasa alusión a las habilidades interpersonales**. Dentro de las competencias más abordadas, destacan el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo y la comunicación. Las menos presentes son la responsabilidad social y la ciudadanía local, nacional y global.

Estos hallazgos plantean como desafío a la FID la revisión de sus propósitos formativos para asegurar que los docentes de educación primaria del Siglo XXI se caractericen por el dominio de competencias clave para la vida en este milenio, y sepan, a su vez, formar a las nuevas generaciones en estas.

3. Las **Pedagogías para la Inclusión tienen una presencia disminuida en las políticas**, en comparación con las competencias para el SXXI. Aunque se constata un reconocimiento de la necesidad de ofrecer oportunidades educativas que respondan a sociedades cada vez más diversas, no se vislumbran en las políticas las implicancias específicas que este propósito conlleva. Es decir, se plantea el desafío de cómo avanzar desde el discurso de inclusión educativa a prácticas pedagógicas inclusivas en las aulas escolares a partir de docentes bien formados en esta dirección.

4. Por otra parte, el análisis de las propuestas curriculares de instituciones formadoras de los siete países considerados en el estudio, permite identificar las siguientes tendencias:

- a) Una segmentación del saber pedagógico en espacios curriculares inconexos y, por tal, poco favorecedores para la incorporación de competencias como la creatividad, la innovación, las habilidades intrapersonales y la responsabilidad social, que no se anclan de manera evidente en contenidos de las asignaturas.
- b) Una saturación de contenidos en asignaturas y trayectos formativos que dificulta la incorporación de nuevos propósitos como los planteados en este documento.

- c) Relevancia de la práctica como un espacio formativo, pero que, sin embargo, se constituye en un carril paralelo al resto de las asignaturas. Si bien se constata una valoración positiva compartida por las distintas instituciones, a nivel curricular es poco claro cómo se integran en ella las competencias para el siglo XXI y las pedagogías para la inclusión.
5. El análisis de los trayectos formativos, asignaturas y sus programas permitió la identificación de patrones curriculares comunes. Estos dan cuenta, nuevamente, de la relevancia de la práctica, la que es comprendida bi-dimensionalmente: por una parte, es subrayada por los formadores como una herramienta para formar y formarse en competencias para el siglo XXI y desarrollar docencia inclusiva; por otra parte, es considerada como el contexto propicio para integrar aprendizajes que se han construido de forma segmentada durante la formación.

El estudio de los currículos permite afirmar que las propuestas de las entidades formadoras-en su mayoría- dan cuenta de una noción de práctica en la que se aprende lo que no se ha aprendido en las aulas universitarias.

Adicionalmente, si lo constatado respecto a los espacios de la práctica en la formación se contrasta con la discusión respectiva en el mundo desarrollado, destaca un cierto anacronismo en la región, que las ve todavía exclusivamente realizadas en el contexto escolar ('contextos auténticos') y no como parte de las oportunidades de aprendizaje que deben proveerse en la propia institución formadora, en contextos más protegidos y previsibles, que permiten lo que la literatura relevante conceptualiza como 'representación' 'aproximación' y 'descomposición' de la práctica. (Grossman, 2011).

6. En cuanto al uso de los conceptos de competencias para el SXXI e inclusión, se detecta una situación dispar. En el primer caso, se presentan cuestionamiento al **concepto de 'competencia'** –especialmente en los contextos argentino y brasileño- pues no todos los formadores lo comparten ya que le atribuyen un cariz neoliberal y tecnocrático. En cambio, la noción de **inclusión**, despierta unanimidad en cuanto a su uso y a la necesidad de formar a los nuevos maestros en un enfoque inclusivo.
7. En relación a las **competencias para el siglo XXI**, se reconoce la necesidad de avanzar hacia una mayor explicitación de su presencia en los currículos. Como se constató en el Capítulo 4, hay competencias importantes que tienen una presencia menor en los currículos y en las oportunidades formativas ofrecidas: en el ámbito cognitivo, las de creatividad e innovación, manejo de información, y de TICs; en general las del ámbito de las competencias intrapersonales; y en el ámbito de las competencias interpersonales, aquellas asociadas a la ciudadanía.

Sobre las competencias intra e interpersonales, se constata una opinión crítica de los actores en relación a las oportunidades formativas que tienen los futuros maestros para desarrollarlas, no resultándoles evidente, para muchos de ellos, qué componente de la formación las asume y busca explícitamente su logro en los estudiantes. Algunos actores valoran positivamente los espacios no convencionales tales como prácticas en instituciones sociales, y participación en la vida universitaria o de formación profesional, en las que los futuros docentes tienen posibilidades de ejercer su ciudadanía, la responsabilidad social y la colaboración. El carácter no convencional y extraordinario de estas experiencias, subraya sin embargo la validez del punto general que hace la crítica.

También se constata que la tensión teoría-práctica afecta la incorporación de las competencias para el siglo XXI en las propuestas formativas y su ejecución; en voz de los actores, la FID privilegiaría la teoría y en ella es más complejo incorporar las competencias, dada su dimensión aplicada.

Por otra parte, también se releva la dificultad que tienen las actuales estructuras curriculares, de carácter segregado y con asignaturas que no siempre se articulan y son coherentes entre sí, para incorporar competencias que tienen un carácter más transversal, no asociado a contenidos disciplinares o pedagógicos específicos.

8. En cuanto a las **pedagogías para la inclusión**, se constató en todos los países una valoración política de los valores de la inclusión y la diversidad y una visión sobre las barreras al acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje, que incluye factores socio-económicos y culturales, necesidades especiales, y factores de género y opciones sexuales. Al mismo tiempo, se verifica que esta conciencia y valoración política acerca de la inclusión educativa como norte, no tiene su equivalente en el nivel pedagógico, o de las capacidades y herramientas más cercanas a la docencia de aula que debieran ser adquiridas en la formación. Como se destaca al concluir el Capítulo 5, dos herramientas metodológicas decisivas en términos de una pedagogía de la inclusión –elaboración de planes individuales y conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja-, no tienen presencia clara ni destacada en los currículos ni en las prácticas de las instituciones estudiadas.
9. Por último, una realidad con importantes y urgentes implicancias de política, que aplica tanto a las competencias para el siglo XXI como a las pedagogías para la inclusión, es la **dificultad que tienen los formadores de formadores** para abordarlas. Al respecto, los actores de las instituciones estudiadas convergen en destacar que hay unos límites severos al trabajo formativo en relación a algunas de las competencias para el siglo XXI en especial, que se fundan en características de los formadores, difíciles de modificar: las competencias más afectadas por estos límites serían, el uso pedagógico de las TICs y las de creatividad e innovación, resolución de problemas, y trabajo colaborativo, que en términos generales están ausentes de los repertorios metodológicos predominantes en los formadores de las instituciones estudiadas.

Capítulo 7

Recomendaciones

1. Es fundamental que las **políticas educativas** que determinan el marco que regula y orienta la formación inicial de profesores, en cada país, expliciten la necesidad de incorporar las competencias para el siglo XXI y estrategias pedagógicas inclusivas sin las cuales los futuros docentes no estarán en condiciones de enfrentar los desafíos que les demandarán los sistemas educativos en la perspectiva de 2030 y en adelante. Especialmente, es necesario que cada país examine las competencias SXXI menos presentes en los currículos y prácticas de sus instituciones formadoras así como en la formación pedagógica orientada a la inclusión y a la atención a la diversidad. El diagnóstico inicial que levanta este estudio alerta sobre tres núcleos de competencias insuficientemente presentes en la visión de las políticas, como de las instituciones formadoras: creatividad e innovación, manejo de información, y manejo de las TICs, en el ámbito cognitivo; el conjunto de las competencias intrapersonales; y las competencias asociadas a la ciudadanía, en el ámbito interpersonal. Asimismo, respecto a las pedagogías de la inclusión, un hallazgo central del presente diagnóstico es la débil presencia en la FID de oportunidades de aprendizaje de metodologías de trabajo en aula relevantes para contextos desaventajados. El campo de políticas referido a la FID de los países, contribuiría de manera clara al avance de la agenda 2030 y sus propósitos de calidad y equidad en educación, si en los diversos instrumentos a su alcance –como estándares o lineamientos curriculares nacionales de formación de docentes, procesos de acreditación de instituciones y programas de formación, o fondos competitivos de proyectos para el mejoramiento- considerara explícitamente estos déficit y estableciera medidas para su superación.
2. Es muy importante que **las instituciones formadoras de docentes incorporen en sus currículos** tanto las Competencias para el siglo XXI como las pedagogías para la inclusión y que lo hagan través de contenidos específicos - articulados con los cursos pedagógicos y disciplinarios - y no solo de manera transversal donde se corre el riesgo de la invisibilización. La formación respecto a los dos pilares referidos, no debiera limitarse a los fundamentos teóricos sino que proporcionar herramientas específicas para la docencia en el aula en estos ámbitos, así como para la evaluación de los aprendizajes pertinentes. En los casos nacionales que corresponda, es necesario incorporar un trayecto formativo dedicado a lenguas y culturas de los pueblos originarios. Los currículos debieran poner énfasis en reparar los déficits que se detecten en la FID de cada país, tanto respecto a las competencias para el siglo XXI, como al pilar referido a las pedagogías que hagan efectiva la inclusión, entre las que destacan la elaboración de planes de acción individuales, el conocimiento pedagógico para una enseñanza en contextos de desventaja, la creación de espacios de reflexión entre profesionales de la educación y la participación de la comunidad escolar. .
3. Es crucial que las instituciones formadoras promuevan entre sus docentes la utilización de **metodologías y estrategias pedagógicas** que sean consistentes con el aprendizaje de las competencias para el siglo XXI y la inclusión educativa de tal manera que permitan modelar una docencia que promueva, entre otras habilidades, el pensamiento crítico, la reflexión, el trabajo colaborativo, la valoración de las diferencias personales y de modos de aprendizajes.
4. Las instituciones formadoras de docentes debieran enfatizar las **prácticas como el espacio formativo** privilegiado para la formación en competencias para el siglo XXI y en pedagogías para la inclusión. La efectividad de estas prácticas para la formación sólida de los futuros docentes depende, en gran parte, de la articulación que se logre entre la formación teórica y la formación práctica en las escuelas. Un camino que se sugiere para tal articulación es la promoción de un concepto de práctica más amplio que el predominante en la actualidad, en que se articulan unas prácticas que tienen lugar en la institución formadora (de características más controlables por los formadores), con las que tienen lugar en las instituciones escolares, estableciéndose una base robusta para una mejor integración de teoría y práctica. En especial, en una perspectiva de inclusión, es preciso promover la realización de prácticas que buscan sensibilizar al futuro profesor con los contextos vulnerables favoreciendo la construcción de conocimiento pedagógico y habilidades para la enseñanza efectiva en contextos de desventaja.

5. Una condición necesaria para que la formación docente logre formar a sus estudiantes en competencias para el siglo XXI y en pedagogías para la inclusión es desarrollar las **capacidades de los formadores**. Al respecto, un punto de partida necesario es identificar las brechas más severas o sistemáticas, por ejemplo, como ha detectado el presente estudio, desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, uso pedagógico de las TICs, educación ciudadana y conocimiento pedagógico para desempeño en contextos de desventaja. Luego, es necesario construir las vías de superación de tales brechas, a través de procesos de renovación y desarrollo de capacidades de los formadores.
6. De acuerdo a una concepción de la formación docente que no se agota en la formación inicial sino que se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria profesional de los educadores, es de la mayor relevancia que las instituciones formadoras promuevan en los futuros maestros, actitudes, aptitudes y habilidades para continuar su aprendizaje profesional aprovechando las oportunidades que los sistemas educativos deben proveer como, asimismo, las instancias de reflexión y trabajo colaborativo en las instituciones escolares.

Bibliografía

Referencias del informe

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Revista Perspectivas* 145, Vol. 38, Nº 1.
- Almeida, P. C. A. y Abdalla, M.F.B. (2017). Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Brasil.
- ATC21S (2010). Competencias del Siglo XXI-Proyecto Piloto para ATC21S, BID. Disponible en: <http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=CR-T1072>
- Ball, D.L., Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education. En: G. Sykes & L. Darling Hammond (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey Bass, San Francisco
- Ball, D.L., Forzani, F.M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497-511.
- Bernstein, B. (1975). Towards a Theory of Educational Transmissions. *Class, Codes and Control*, Vol. 3, London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). The Structuring of Pedagogic Discourse. *Class, Codes and Control*, Vol. 4, London: Routledge and Kegan Paul.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions du Minuit.
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002) *Trust in Schools. A core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
- Calvo, G. (2017). Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Colombia.
- Carrillo, S. (2017). Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Perú.
- Cedefop. (2008). *Terminology of European education and training policy*. European Centre for the Development of Vocational Training, Belgium.
- Cox, C. (2007). Educación inclusiva y sociedad inclusiva. ¿Qué podemos hacer y qué podemos impulsar desde los sistemas educativos? Artículo presentado en el Taller Internacional sobre Educación Inclusiva, América Latina, Región Andina y Cono Sur, Buenos Aires, Argentina, 12-14 de septiembre de 2007.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, Santiago.
- Delpit, L. D. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. The New Press.
- Delpit, L. D. (2012). *Multiplication is for White People: Raising expectations for other people's children*. The New Press.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 4, N° 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros: Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Granada: Down España.
- EnGauge 21st Century Skills. Citado por Buck Institute for Education (BIE) 2013. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/sigloXXI>
- Fadel, Ch., Bialik, M., Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign.
- Fundación Omar Dengo. (2009). Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales. San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo. Disponible en: <http://www.fod.ac.cr/competencias21/index.php/areas-de-recursos/videos/14-competencias/fichas/10-alfabetizacion-en-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion#.WAETw-XhCUk>
- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias del siglo XXI, Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. San José, Costa Rica: FOD.
- Gadotti, M. (1996) Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. *Revista ADUSP*, pp. 14-20, Dec. 1996
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15, (2), 273-289.
- Grossman, P. (2011) Framework for Teaching Practice: A Brief History of an Idea. En: *Teachers College Record* Volume 113, Number 12, December 2011, pp. 2836-2843
- Guevara, J. (2017). *Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Argentina*.
- Halinen, I. y Järvinen R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. En *Perspectivas* 145, revista trimestral de educación comparada, Vol. XXXVIII, N° 1, marzo Unesco, Paris.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012) *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70 (1) pág. 25-53.
- Labaree, E. (1999) Too Easy a Target: The Trouble with Ed Schools and the Implications for the University. *Academe*, Vol. 85, No. 1 (Jan. - Feb., 1999), pp. 34-39

- Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente. En UNESCO. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO Santiago.
- Meckes, L. (2014). Estándares y Formación Docente Inicial. En UNESCO (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO Santiago.
- Meneses, A.; Müller, M.; Hugo, E.; García, A. (2016). Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. Estudios pedagógicos. vol.42 N°4
- Mérida, V. (2017). Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Guatemala.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. Madrid: Observatorio Social de la Educación, 4, pág. 19-28.
- Murillo F. J. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 6, N° 1 Universidad Central, RINACE.
- OCDE (2014). Assessing problem-solving skills in PISA 2012. En PISA 2012 results: creative problem-solving. Vol. V: students' skills in tackling real-life problems. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-6-en>
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Disponible en: http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- Operti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. En Perspectivas 145, revista trimestral de educación comparada, Vol. XXXVIII, N° 1, marzo Unesco, Paris.
- Ortega, S. (2017). Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en México.
- Ow, M. y Madrid, A. (2017) Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Chile.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills. In the 21 st Century, National Research Council, Washington DC. The National Academies Press.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), (2016). Manual de Sistemas de Prácticas. Facultad de Educación Santiago.
- Reimers, F. & Chung, C. (Eds.) (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Cambridge Mass.: Harvard Education Press.
- Rojas, M.T., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación Chile.

- Sapon-Shevin, M. (2011) La inclusión real: una perspectiva de justicia social. Disponible en:
<https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2013/06/spain-article-revised-5-24-sapon-shevin.pdf>
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2018) Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Latinoamericano. Amsterdam: IEA.
- Tedesco, J.C.; Opertti, R.; Amadio, M. (2013) Porqué importa hoy el debate curricular. En: IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10, Ginebra, Unesco.
- UNESCO (1994). La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Unesco, París. Disponible en:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2014). Declaración de Lima, Balances y Desafíos para la Agenda Educativa Regional 2015-2030. Perú
Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244335S.pdf>
- UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?. Ed. UNESCO, Francia. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO-OREALC. Ramírez M. J. y Viteri A. (2016). Los docentes de tercer y sexto grado de América Latina y el Caribe: Características, percepciones y relación con el aprendizaje de los estudiantes. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Valencia T., Serna A., Ochoa S., Caicedo A. M., Montes J. A. y Chávez J. D. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica Una perspectiva desde niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Pontificia Universidad Javeriana – Cali. Disponible en:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Zeichner, K. (2012). Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 63 (5) pp. 376-382.

Referencias de los estudios nacionales

Argentina

- Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47 (2), 211-235.
- Alliaud, A. (2014a). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Revista de política educativa*, 4, 51-73.
- Alliaud, A. (2014b). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Birgin, A. (comp.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A., & Pineau, P. (1999). "Son como chicos". El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Cuadernos de educación*, 1(2), 1-6.
- Birgin, A., Vassiliades, A., Mihal, I., Donini, A., & Pini, M. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Cox, C. (2007). Educación inclusiva y sociedad inclusiva. ¿Qué podemos hacer y qué podemos impulsar desde los sistemas educativos? Trabajo presentado en Taller Internacional sobre Educación Inclusiva, América Latina, Región Andina y Cono Sur, Buenos Aires.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Trabajo presentado en II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, Granada.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Mezzadra, F., & Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF. OREALC-UNESCO
- Pellegrino, J., & Hilton, M. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington DC: National Research Council.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Los docentes de tercer y sexto grado de América Latina y el Caribe: Características, percepciones y relación con el aprendizaje de los estudiantes*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Brasil

- AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. (2010). Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. Revista Retratos da Escola, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun.
- AGUIAR, M. Â. (1997). Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, p. 169-160.
- ALVES, D. O; BARBOSA, K. A. M. (2006). Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. (Org.). Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 15-24.
- ANDRE, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A.; HOBOLD, M. S.; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, L. F.; MARINQUE, A. L. (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.91, p.122-143,
- ANDRÉ, M. et al. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade, vol. 20, nº 68, p. 301-309, dez.
- ANDRÉ, M. (2015). Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. Ensaio: avaliação, política pública educacional, vol. 23, n. 86, p. 213-230, fev.
- ANFOPE. Documento Final do 9º Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1998 (impresso). Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/Anfope>>. Acesso: em julho de 2005.
- AUGUSTO, M. H. (2015). A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? Caderno CEDES n. 97, v. 35, p. 535-552, set.-dez..
- BARBALHO, M. G. C. (2007). A Educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In: CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. (Orgs.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, p. 51-84.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun.2006b.
- BRASIL. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação de família e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.
- BRASIL. Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 jan, 2009.
- BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jan. 2010.
- BRASIL. Decreto n. 8752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 maio, 2016.

- BRASIL. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002a. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002a.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. 26 de junho de 2014.
- BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1994). Secretaria de Educação Especial. Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, DF, v. 4, n. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2010). Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2014). Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2007a). Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002c.
- BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006a.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. (2005). Educar na diversidade: material de formação docente. Organizado por Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n, 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001a. Seção 1E, p. 39-40.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). (2011). Anfope em movimento: 2008-2010. Brasília: Líber Livro: Anfope: Capes.
- FANFANI, E. T. (2007). La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.

- FREITAS, H. C. L. (2007). A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out.
- FREITAS, H. C. L. (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coords.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- GISI, M. L.; BUCCIO, M. I. (2015). Políticas educacionais, formação de professores e inclusão: os desafios da escola de educação básica. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, I.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPRes, 2015, p. 131-157.
- INGLES, M. A. et al. (2014). Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set.
- KASSAR, M, C. M. (2012). Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set.
- MALMANN, F. M. et al. (2014). A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar.
- MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. (2007). Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 15-41.
- MARIN, A. J.; GIOVANNI, L.M. (2006). A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In LAZZARI, R. L.B. (org.) *Formação de Educadores*. Editora UNESP, p.131-149.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*.
- SOUSA, J. V. (2011). Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: CUNHA, C.; Sousa, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Autores Associados, p. 193-240.
- SOUZA, V. C. (2014). Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul.-set.
- TEDESCO, J. C. (2006). A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.

VYGOTSKY, Lev. (1984). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes,

WEBER, S. (2015). O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Caderno CEDES* n. 97, v. 35, p. 495-515, set.-dez.

Chile

CHILE. Ministerio de Educación. (2008). Ley n° 20.248 establece Ley de Subvención Preferencial. Leychile, Santiago, Chile,

CHILE. Ministerio de Educación. (2009). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las Subvenciones para educación especial. Leychile, Santiago, Chile,

CHILE. Ministerio de Educación. (2009). Ley n° 20.370 establece la Ley General de Educación. Leychile, Santiago, Chile.

CHILE. Ministerio de Educación. (2011). Ley n° 20.501. Calidad y Equidad de la Educación. Leychile, Santiago, Chile.

CHILE. Ministerio de Educación. (2011). Ley n° 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Leychile, Santiago, Chile.

CHILE. Ministerio de Educación. (2015). Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Leychile, Santiago, Chile

CHILE. Ministerio de Educación. (2015). Ley n° 20.845. Inclusión escolar que regula admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Leychile, Santiago, Chile.

CHILE. Ministerio de Educación. (2016). Ley n° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Leychile, Santiago, Chile.

Comisión Nacional de Acreditación. (2007). Criterios de evaluación de carreras de educación. Santiago, Chile.

CPEIP- Ministerio de Educación. (2003). Marco para la Buena enseñanza. Santiago, Chile.

CPEIP- Ministerio de Educación. (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Santiago, Chile.

Colombia

Caicedo, Lilian (2012) "Formar docentes para no exclusión" EN: *Magisterio*, Bogotá, editorial Magisterio, nro 56, páginas 72 a 75.

González, Lilibian, Mateus, Nancy y Quiroga, Jennifer (2012) "La resignificación de la inclusión en la Escuela Normal Superior de Ubaté" EN: *Magisterio*, Bogotá, editorial Magisterio, nro 56, páginas 76 a 77.

Larrosa, J (2009) "La experiencia y alteridad en la educación" EN: Skliar, C y Larrosa, J (Compiladores) *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires, FLACSO, Homo Sapiens.

Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura -OEI-, Secretaría de Educación de Cundinamarca y Fundación Saldarriaga Concha. *Una educación inclusiva en la formación inicial de docentes: propuesta de innovación para escuelas normales superiores y facultades de educación*. Colombia 2010- 2012.

Pabón, Rafael y Barrantes, Raúl (2012) "Las tensiones de la educación inclusiva" EN: Magisterio, Bogotá, editorial Magisterio, nro 56, páginas 28 a34.

Pulido, Orlando (2012) "El marco político de la educación inclusiva" EN: Magisterio, Bogotá, editorial Magisterio, nro 56, páginas 16 a 20.

Vélez, Libia (2013) "La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas" EN Folios, nro 37, primer semestre 2013, páginas 97 a113.

México

Aguilar Camín, Héctor y Castañeda, Jorge (2009) Un futuro para México, México: Punto de Lectura.

Allianud, A y E. Antelo (2008) "El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes". En: Barilovsky, Daniel. Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Argentina: Noveduc.

Allianud, A y E. Antelo (2011) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: AIQUE.

Álvarez, Carmen (2013) Enseñanza y desarrollo profesional docente. Madrid: La Muralla.

Ávalos, Beatriz (2001) El desarrollo profesional de los docentes. proyectando desde el presente al futuro. Chile: UNESCO.

CONEVAL (2012-2013) Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013. Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. México: CONEVAL. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/evaluacion/20122013/11_S035_Ejecutivo.pdf

Darling-Hammond & Bransford (2005) Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L. (2010a) The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. New York: Teachers College Press

Darling-Hammond, L. (2010b) Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments can Measure and Improve Teaching. Washington DC: Center for American Progress.

Darling-Hammond, L. (2012a) Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI. Santiago: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.

Darling-Hammond, L. (2012b) "Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz". En: Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 49 (2), 1-20. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl>

Darling-Hammond, L and Liberman, A. (Eds) (2012) Teacher education around the world: changing policies and practices. London: Routledge.

Deceano Osorio, Francisco (2000) "La reforma de la Educación Normal, 1996-2000". En: Memoria del quehacer educativo 1995-2000. México: SEP.

Delors, Jaques (1996) La educación encierra un Tesoro. Paris: UNESCO.

DGESPE (2017). Planes de estudio 2012. Disponibles en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>

- DOF (2012a) Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: DOF 20 de agosto. Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- DOF (2012b) Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. México: DOF 20 de agosto. Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_651.pdf
- DOF (2013a) Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Publicado el 23 de febrero. México: Congreso de la Unión. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- DOF (2013b) Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicada el 11 de septiembre. Disponible en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/decreto_ley_gral_servicio_prof_docente.pdf
- DOF (2017) Ley General de Educación. Última reforma Publicada el 23 de marzo. México: Congreso de la Unión. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Echeita, G. (2004) "¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos". En: Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 2 (2), 30-42.
- Ferry, Gilles (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Florian, Lani (2013) "La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?". En: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 7, No 2, septiembre 2013 - febrero 2014, pp. 27-36.
- Guajardo E. (2010) "La desprofesionalización docente en educación especial". En: Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4 (1), pp. 105-126.
- IBD (2016) Foro: A tres años de la reforma en materia educativa. 18 y 19 de agosto. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
Disponible en: http://www.senado.gob.mx/ibd/content/foros/reforma_materia_educativa.php
- INEE (2013) Panorama Educativo 2012. México: INEE.
- INEE (2015a) Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- INEE (2015b) Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: INEE.
- Jacobo, Zardel (2012) Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de la discriminación o lazo social. Buenos Aires: Noveduc.
- Jiménez, María y F. de J. Perales (2007) Aprendices de Maestros. La construcción de sí. México: Pomares.
- Latapí, Pablo (2004) La SEP por dentro. México: FCE.
- Ley de Planeación (2016) última reforma publicada en el DOF el 28 de noviembre. Disponible en <http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/marcojuridico/leydeplaneacion.pdf>

- Mercado, E. (2007) *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012) "Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetel.html>
- OCDE (2005) *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. Proyecto DeSeCo. Chile: OCDE. Disponible en <http://deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2012) *México, Mejores Políticas para un Desarrollo Incluyente*. Serie "Mejores Políticas". París: OCDE.
- Ornelas, Carlos (1995) "Del centralismo a la federalización de la educación". En: *El Sistema educativo mexicano: La transición de fin de Siglo*, México: FCE-CIDE-NAFIN.
- PDE (1995-2000) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- PME (1989) *Programa de Modernización Educativa*. México: SEP.
- PND (1995) *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: Ejecutivo Federal.
- PND (1998-1994) *Plan Nacional de Desarrollo 1998-1994*. México: Ejecutivo Federal.
- PND (2001-2006) *Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Ejecutivo Federal.
- PNE (2001-2006) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- PSE (2007-2012) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Ramírez, Rodolfo Coord. (2013) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Reimers, Fernando (2016) "Aprendiendo de la experiencia internacional en educación". En: *Reformas y Políticas Educativas*. Vol. 1 septiembre-diciembre. México: FCE.
- Reimers, Fernando y Chung, Connie (2016) *La enseñanza y el aprendizaje para el Siglo XXI: Objetivos educativos, Políticas y Currículos en Seis Naciones*. USA: Harvard Education Press.
- Rogel, Rosario (2004) *Los laberintos de la descentralización educativa*, México: Gernika.
- Romero Contreras, Silvia y García Cedillo, Ismael (2013) "Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva". En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 7, No 2, septiembre 2013 - febrero 2014, pp. 77-91.
- Sandoval, Etelvina (2009) "Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente". En: Sandoval, E. Rebecca Blum-Martinez e Ian Harorld (coords.) *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros*. México: UPN-The University of New Mexico-Simon Fraser University
- SEP (2002) *Plan de estudios 1997*. México: SEP
- SEP (2006) *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*. México: DOF 06 de abril.
- SEP (2012) *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: SEP. Disponible en: <http://www.>

dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf

SEP (2017) Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México: SEP. Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

SEP-CNSPD (2015) Estadísticas del concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica, ciclo escolar 2015-2016. Disponible en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/estadisticas_concurso_en/

SES (2012) Seguimiento al pilotaje de la reforma curricular de la educación normal. Documento de trabajo. México: Subsecretaría de Educación Superior.

SIBEN (2008-2017) Web del Sistema de Información Básica de la Educación Normal. <http://www.siben.sep.gob.mx>

Spradley, James P. (1980) Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Tuirán, Rodolfo (2011) "La educación superior en México: avances, rezagos y retos." En: Suplemento Campus Milenio. 27 de febrero. México.

UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO

UNESCO (2013) Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.

UNESCO (2015) Teacher Policy Development Guide. France: UNESCO.

UNESCO-OREALC (2016) Marco conceptual habilidades o competencias siglo 21 y pedagogías para la inclusión. Documento de trabajo. Chile: OREALC

Vaillant D. y C. Marcelo (2001) Las tareas del Formador. Málaga: Algibe

Vaillant D. y C. Marcelo (2015) El A, B, C, y D de la formación docente. Madrid: Nárcea.

Vilchis, Karem (2015) "Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo". En: RIDE Vol. 5, Núm. 10. México. Disponible en <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/107/473>

Villareal, Juan Francisco (2014) "La articulación entre las reformas curriculares de educación normal y educación básica". México. Disponible en <http://uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/228/76>

Perú

Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación (2001). Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación. Lima: Acuerdo Nacional.

CNE (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Cuenca, R. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011. Serie Insumos para el diálogo. Lima: USAID|PERU|SUMA.

Cuenca, R. (2014). La educación superior en el Perú: expansión, calidad e inclusión. En J. J. Brunner y C. Villalobos (Eds.), Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

- Cuenca, R. (Coord.) (2016). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Informe de consultoría no publicado. Lima: OECD.
- Cuenca, R. y Reátegui, L. (2016). La (incumplida) promesa universitaria en el Perú. Documento de Trabajo No 230. Serie Educación No 11. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias. Lima: Santillana.
- Iguíñiz, M. (2016). La formación inicial de docentes en educación para la ciudadanía – Perú. Informe de consultoría no publicado. Lima: UNESCO-OREALC Santiago.
- MINEDU (2010). Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación primaria. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU (2012). Marco del Buen Desempeño Docente. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU (2012a). Educación Básica Especial y Educación inclusiva. Balance y perspectivas. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU (2014). Encuesta nacional a docentes. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>
- MINEDU (2016). Hacia la excelencia de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos. Presentación de la Dirección de Formación Inicial Docente. Lima: Ministerio de Educación.
- Pogré, P. (Coord.) (2016). Informe final. Consultoría para la socialización del Perfil de Egreso del Estudiante en mesas técnicas con actores claves en el proceso de legitimización y alineamiento con la nueva Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y al nuevo Modelo de Servicio de la Formación Inicial Docente. Informe de consultoría no publicado. Lima: UNESCO Perú y Ministerio de Educación.
- Pogré, P.; Pozu, J. y Cuenca, R. (2016). Análisis de modelos curriculares de la formación inicial docente en el Perú para reforma de los institutos y escuelas de educación superior pedagógica. Informe de consultoría no publicado. Lima: UNESCO Perú y Ministerio de Educación.
- PUCP (2011). Modelo educativo PUCP. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PUCP (2012). Plan de estudios de las carreras de educación. Educación inicial y educación primaria. Documento interno. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- SINEACE (2016). Modelo de acreditación para programas de estudios de institutos y escuelas de educación superior. Lima: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.
- SUNEDU (2015). El modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano. Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria.
- UNESCO (2014). Declaración de Lima. Balances y Desafíos para la Agenda Educativa Regional 2015-2030. Perú. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/2443355.pdf>
- UNESCO (2016). La declaración de México de la Teachers Task Force. Disponible en: <http://www.teachersforefa.unesco.org/wtd/en/home-2-2/>
- UNMSM (2013). Modelo educativo San Marcos. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Marco Normativo en Línea

Acuerdo Nacional

<http://acuerdonacional.pe>

Ley No 28044 – Ley General de Educación

http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

DS N°011-2012-ED.

<http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/ds-011-2012-ed.pdf>

Proyecto Educativo Nacional

<http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf>

Ley No 29944 – Ley de Reforma Magisterial

<http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/ley-reforma-y-reglamento-fianl2.pdf>

Marco del Buen Desempeño Docente

<http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>

Ley No 30220 – Ley Universitaria

<https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>

Ley No 30512 – Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes

<http://busquedas.elperuano.com.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>

