



10. Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú

Teacher training and quality in Latin America.
Analysis of cases in Chile, Ecuador and Peru

Lea Vezub¹  @ Graciela Cordero Arroyo²  @

¹ Universidad de Buenos Aires, IIICE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

¹ Universidad Nacional de Moreno, Provincia de Buenos Aires, Argentina

² Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México

RESUMEN

En las últimas cuatro décadas los países de América Latina han desarrollado estrategias de mejora de distintos componentes de la formación inicial docente. Sin embargo, las condiciones institucionales para la calidad y los desafíos de la profesión docente, de cara al siglo XXI, continúan en debate. En dicho escenario, el artículo revisa los procesos tendientes a la calidad en tres instituciones formadoras: una universidad de Ecuador, una facultad de educación en Chile y un instituto superior pedagógico de Perú. Estas fueron seleccionadas en base al juicio de expertos, por su proyecto formativo e institucional. A tal fin se realizó un análisis documental y de fuentes complementarias aportadas por coordinadores académicos. Los resultados muestran que las instituciones formadoras atraviesan procesos de evaluación de la calidad incipientes, aún no consolidados. La discusión argumenta que el debate de la calidad en las instituciones de formación docente requiere abordar estas políticas considerando la complejidad y especificidad de la formación de profesores, en el contexto de la agenda de la Educación Superior.

Palabras clave: Formación docente; calidad educativa; currículum; educación superior

Teacher training and quality in Latin America. Analysis of cases in Chile, Ecuador and Peru

ABSTRACT

In the last four decades, Latin American countries have developed strategies to improve different components of teacher education. However, the institutional conditions for quality and the challenges of the teaching profession, facing the 21st century, continue to be debated. In this scenario, the article reviews the processes aimed at quality in three training institutions: a university in Ecuador, a faculty of education in Chile and a higher pedagogical institute in Peru. These were selected based on the judgment of experts, for their educational and institutional project. To this end, an analysis of documents and complementary sources provided by academic coordinators was carried out. The results show that teacher education institutions go through incipient quality assessment processes, not yet consolidated. The discussion argues that the quality debate in these institutions requires addressing these policies considering the complexity and specificity of teacher education in the context of the Higher Education agenda.

Keywords: Teacher training; educational quality; curriculum; higher education

Formação e qualidade dos professores na América Latina. Análise de casos no Chile, Equador e Peru

RESUMO

Ao longo das últimas quatro décadas, os países da América Latina desenvolveram estratégias para melhorar diferentes componentes da formação inicial de professores. No entanto, as condições institucionais para o reforçamento da qualidade das instituições a fim de enfrentar os desafios da formação dos professores no século XXI, ainda continuam em debate. Neste contexto, o artigo analisa os processos de qualidade em três instituições de formação: uma universidade no Equador, uma faculdade de educação no Chile e um instituto pedagógico superior no Peru. As instituições foram selecionadas com base no julgamento especializado de seus projetos de formação e institucionais. A partir de uma análise documental e fontes complementares fornecidas por coordenadores acadêmicos. Os resultados mostram que as instituições de formação estão em processos de avaliação de qualidade que ainda não foram consolidados. A discussão argumenta que o debate sobre a qualidade na formação de professores precisa analisar a complexidade e a especificidade da formação de professores no contexto da agenda do Ensino Superior.

Palavras-chave: Formação de professores; qualidade educativa; currículo; ensino superior.

Formation et qualité des enseignants en Amérique latine. Analyse de cas au Chili, en Équateur et au Pérou

RÉSUMÉ

Au cours des quatre dernières décennies, les pays d'Amérique latine ont élaboré des stratégies pour améliorer différentes composantes de la formation initiale des enseignants. Cependant, les conditions institutionnelles de la qualité et les enjeux de la profession enseignante, face au XXI^e siècle, continuent de faire débat. Dans ce scénario, l'article passe en revue les processus visant la qualité dans trois institutions de formation : une université en Équateur, une faculté d'éducation au Chili et un institut pédagogique supérieur au Pérou. Celles-ci ont été sélectionnées sur avis d'experts, pour leur projet de formation et d'établissement. À cette fin, une analyse des documents et des sources complémentaires fournies par les coordonnateurs académiques a été réalisée. Les résultats montrent que les établissements de formation passent par des processus d'évaluation de la qualité naissants, non encore consolidés. La discussion soutient que le débat sur la qualité dans les établissements de formation des enseignants nécessite d'aborder ces politiques en tenant compte de la complexité et de la spécificité de la formation des enseignants dans le contexte de l'agenda de l'enseignement supérieur.

Mots clés : Formation des enseignants; qualité de l'enseignement ; curriculum ; enseignement supérieur

1. INTRODUCCIÓN: LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CALIDAD EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En América Latina el proceso de transición de la formación docente (FD) a la educación superior, o de terciarización como se denomina en varios países, lleva más de cuatro décadas, pero sigue generando tensiones. Por ello es necesario recordar que las instituciones formadoras de docentes son instituciones de educación superior. Conviene insistir en esta observación quizá obvia, para poder ubicar e incluir a estas instituciones en el contexto de la discusión acerca de la calidad de la educación superior (ES) en la región, pero al mismo tiempo, para no olvidar la historia y las tensiones presentes desde los orígenes de la institucionalización de la formación inicial de docentes. En la década de los ochenta la mayoría de los países de nuestra región elevó la FD al nivel terciario, superior y/o universitario. Dicho cambio enfrentó problemáticas espe-

cíficas de la FD y otras de la educación superior, que siguen afectando la calidad de los procesos formativos.

En muchos casos la formación se elevó de nivel, pero las instituciones siguieron funcionando de manera similar a las escuelas secundarias de las que emergieron, con relaciones infantilizadas entre docentes y estudiantes y vínculos con el saber que reproducen la lógica escolar, el peso de la autoridad y el rol del docente en detrimento de la autonomía de los estudiantes, del desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos (Vezub, 2007, p. 7).

El panorama actual de la FD muestra una diversidad de instituciones en la región: universidades con facultades o departamentos de educación, universidades pedagógicas especializadas, institutos de FD o pedagógicos y escuelas normales superiores (Vaillant, 2019). En algunos países coexisten varios tipos de instituciones de formación y se han generado subsistemas o circuitos para la FD con dificultades para establecer articulaciones y comunicación entre ellos; mientras que en otros toda la formación de los maestros y profesores ha sido transferida a las universidades; por lo que “Los docentes se forman en instituciones con distinto origen, trayectoria y cultura académica” (Vezub, 2007, p. 6). Existen además problemas en la gobernanza de los sistemas y de las instituciones formadoras, habida cuenta de la su gran heterogeneidad, de su distinta complejidad, diferenciación interna, dependencia administrativa y grados de autonomía.

Lo mencionado no es privativo de la FD. La creciente expansión del sistema de la ES se manifiesta por un lado en el sostenido aumento de la matrícula, aunque no necesariamente en el logro de una mayor igualdad y democratización del nivel (Suasnábar y Rovelli, 2016). Asimismo, dicha expansión ha significado la incorporación de nuevas y variadas instituciones al nivel y la ruptura de los modelos fundacionales de las universidades (Brunner, 2014), basados en la triada docencia, investigación y extensión. Según Rueda y Canales (2021), en la actualidad todas las instituciones de ES tienen en común la docencia, pero no todas producen conocimiento, ya que la investigación se haya desigualmente distribuida y segmentada territorialmente entre las universidades de un mismo país. A pesar de que la docencia es la función que to-

das realizan, esta no ha sido fortalecida desde las políticas públicas de mejora de la calidad. Al contrario, los incentivos a las instituciones y a los académicos han priorizado generalmente a la investigación.

Inversamente al modelo humboldtiano de las universidades que se ha centrado en la producción de conocimiento, es posible afirmar que la fortaleza de las instituciones de FD radica en la función docente. Es decir, en la preparación pedagógica y didáctica de los estudiantes para la enseñanza y su futura inserción profesional en las escuelas. No obstante, en la actualidad -frente a los grandes cambios del conocimiento, de los sistemas educativos y a las nuevas demandas sociales a la escuela- dicha función de las instituciones formadoras ha sido puesta en entredicho. Por ello la calidad de los sistemas de FD, el desarrollo profesional y la preparación de los docentes para la enseñanza, están en el centro del debate (Vaillant, 2019; Vezub, 2020) y de la investigación (Escudero, 2017).

En las últimas cuatro décadas los países de América Latina han implementado políticas de fortalecimiento de la FD que han producido efectos de distinta intensidad y conflictividad entre los actores, generando nuevas regulaciones en varias de las dimensiones centrales de la FD: actualización de los currículums en base a competencias, reorganización de las prácticas, formulación de estándares curriculares y de evaluación del desempeño docente, reestructuración y gobierno de las instituciones, entre otras. Sin embargo, persiste el debate acerca de la calidad y no resulta del todo claro qué significa; tampoco hay consenso suficiente acerca de qué es una FD de calidad.

Los especialistas coinciden en señalar que aún no se ha logrado fortalecer suficientemente, la calidad de las instituciones para afrontar los desafíos de la FD de cara al siglo XXI. Por ello el comienzo de siglo ha sido prolífico en estudios que realizaron diagnósticos y propuestas para elevar su calidad, entre estas, la formulación de estándares profesionales docentes, la evaluación de los estudiantes / candidatos a la formación inicial y la acreditación de los programas (Elacqua et al., 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OEI, 2013], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [UNESCO-OREALC], 2013). También se han desarrollado tra-

bajos nacionales que evidencian resultados de mejora a partir de políticas de los países (Castillo y Manso, 2020) e investigaciones acerca de propuestas innovadoras institucionales particulares (OEI, 2018).

Este artículo se propone revisar los procesos de aseguramiento de calidad seguidos en tres instituciones formadoras reconocidas por expertos locales y extranjeros y analizarlos a partir de la complejidad que presenta la FD y de los cambios de la ES. Se trata de tres instituciones con amplia trayectoria en FD en la región que atraviesan escenarios de reformas impulsadas en sus respectivos países por gobiernos con diferentes orientaciones políticas y regulaciones: Chile, Ecuador y Perú. Interesa considerar estos casos a la luz de los problemas que enfrenta la mejora y calidad de la formación inicial de docentes en la región, en el contexto de las transformaciones de la ES.

En la primera parte del artículo se revisa la noción de calidad en la ES y los desafíos que enfrenta en América Latina. En la segunda parte se presentan la metodología y los casos seleccionados. Luego se avanza en los resultados obtenidos en las dimensiones consideradas: las regulaciones generales y las características de la FD en cada uno de los países; el currículum de la FD y; los procedimientos de la calidad en las instituciones. Finalmente se discuten los casos considerando la complejidad que requiere abordar las políticas de la calidad en el contexto de la ES y de la especificidad que enfrenta la transformación de la FD. Al respecto se delinearán múltiples demandas, retos y tensiones que deberían estar presentes en el debate de la calidad en la formación.

1.1. Calidad en la Educación Superior

El crecimiento masivo de la ES y las presiones externas para asegurar la competitividad de sus estudiantes y egresados ante los cambios sociales, económico y tecnológicos, en un esquema de restricciones presupuestales, de aumento de las instituciones y de la matrícula privada en los países de América Latina, han convertido el tema de la calidad en un reto.

Harvey y Green (1993) exploraron la naturaleza del concepto de la calidad de la educación superior en un texto que se considera clásico (Elken y Stensaker, 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE, 2014]). Los autores identifican cinco conceptualizaciones de la calidad en la ES en categorías interrelacionadas:

- excepcional, esto es que la calidad implica un nivel de excelencia que no puede ser alcanzado por la mayoría;
- transformativa, cuando la calidad se relaciona con incrementar la habilidad del estudiante para controlar su proceso de aprendizaje;
- ajustada a su propósito, que entiende a la calidad como el grado en el que la institución cumple con su misión;
- ajustada al valor del dinero, cuando la calidad se relaciona con la eficiencia y efectividad del proceso educativo al costo más bajo;
- perfección, la calidad se asocia a reducir los defectos del proceso educativo a cero.

La literatura del tema de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) es abundante (Elken y Stensaker, 2018). Su revisión permite reconocer al menos dos corrientes en la aproximación al concepto: el aseguramiento de la calidad y la cultura de la calidad.

En la primera, el aseguramiento de la calidad en las IES es definido como “un proceso para establecer la confianza de las partes interesadas en que la provisión (insumos, procesos y resultados) cumple con las expectativas o medidas” (Harvey 2004-2021, párr. 42). El aseguramiento está basado en procesos administrativos de distinta índole y desde esta perspectiva implica la definición y aplicación de una serie de procedimientos asociados con la operación de los procesos para cumplir con estándares predeterminados (Tam, 2001). En la misma línea se plantean los tres conceptos centrales del aseguramiento de la calidad: la acreditación, la evaluación y la auditoría. Los instrumentos para asegurarlo son variables y pueden consistir en marcos o estándares de calidad, normativas institucionales, encuestas a estudiantes, egresados y empleadores, para evaluar la calidad en la docencia, de la investigación y las características de la vinculación con el entorno (OCDE, 2014).

Desde la década de los ochenta se han definido y aplicado diversos mecanismos para asegurar la calidad. Los gobiernos han generado normativas y creado agencias e instituciones externas a tal efecto. Al interior de las IES también se conforman instancias y procedimientos que identifican y valoran la calidad de los procesos por medio de diversos indicadores (OCDE, 2014). Aun así, se reconoce que muchos aspectos relativos a la calidad van más allá de re-

glas, procedimientos o aproximaciones administrativas (Elken y Stensaker, 2018); de hecho, se afirma que existe el riesgo de que los mecanismos de aseguramiento de la calidad afecten y condicionen a la calidad misma de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Jessop et al., 2012).

Para la segunda corriente, la cultura de la calidad se entiende de manera contextualizada, como una aproximación cultural y holística basada en valores, expectativas y compromiso compartidos (Ehlers, 2009). "La cultura de la calidad es un conjunto de valores grupales que orientan cómo se realizan las mejoras en las prácticas laborales diarias y los resultados consiguientes." (Harvey, 2004-2021, párr. 9). Se reconoce que este término asume significados distintos para cada actor, grupo social e institucional y que estos pueden representar expectativas y metas de distintos sectores políticos (Becket y Brookes, 2008; Beerkens, 2015). Por lo tanto, la calidad es un acuerdo social debe ser pensada fundamentalmente como un compromiso de los distintos actores institucionales⁽¹⁾.

Otra de las discusiones acerca de la calidad educativa, se ha planteado desde las corrientes y pedagogías críticas que ubican la noción en el marco de un proyecto educativo democrático, de lucha contra las desigualdades y de ampliación de derechos. Desde esta concepción la calidad presenta cuatro aspectos: la relevancia de los contenidos que transmite; la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje para generar pensamiento crítico; la distribución igualitaria de saberes a todos los sectores y grupos, respetando sus singularidades culturales y sociales; y la búsqueda del protagonismo de los actores en las decisiones del proceso educativo (Rigal, 2016). Una educación de calidad brinda conocimientos, herramientas significativas y relevantes para la participación; permite a quien la recibe insertarse en los diferentes ámbitos de la sociedad y continuar estudiando.

2. METODOLOGÍA Y PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

A partir de la literatura acerca del tema y de la revisión de antecedentes se definieron una serie de dimensiones para el análisis comparado de las instituciones⁽²⁾: tipos de instituciones de FD, lineamientos nacionales y de carrera docente nacionales; organización académica, oferta de formación, formadores, infraestructura y equipamiento; currículum, propuestas formativas, modelos de prácticas docentes, uso de tecnologías y otras funciones.

Una vez definidos estos focos se seleccionó la muestra de instituciones. Para ello se utilizó el criterio deliberado de “casos extremos o desviados” (Flick, 2007) que resulta aplicable para estudiar una reforma o situaciones que hayan sido de éxito o de fracaso. En base al juicio de expertos nacionales, a la búsqueda en diferentes portales de la región especializados en FD, se identificaron tres instituciones con una trayectoria reconocida en la formación de profesores y modelos institucionales diferentes, que innovaron en alguna de las dimensiones indagadas. Finalmente, se eligió a:

- una facultad de educación, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC),
- una universidad de educación o pedagógica, la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE), y
- un instituto superior pedagógico ex escuela normal, La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico en Perú (EESPP).

De este modo, se seleccionaron tres instituciones preocupadas por innovar en la FD y dar un adecuado seguimiento a los estudiantes durante su proceso formativo. En cuanto a las fuentes de información se analizó la normativa que regula la FD en cada país para contextualizar los casos escogidos y se contactó a informantes de cada institución (autoridades y coordinadores académicos) que facilitaron documentos adicionales sobre los establecimientos -no disponibles en sus sitios web- y otra información sobre las instituciones y los procesos de cambio que atravesaban. En la Tabla 1 se resumen las características generales de estas instituciones.

Como se aprecia en la Tabla 1 se trata de instituciones de diverso tipo, trayectoria y sector educativo. La EESPP/Monterrico es una institución centenaria y emblemática del Perú, dirigida por la congregación de las Madres del Sagrado Corazón. Es la única que sin interrupciones ha formado maestros en el país desde el año 1876 cuando fue creada como Escuela Normal Superior de Mujeres (Robles Ortiz, 2004). En el año 2020 el Instituto Pedagógico de Monterrico, hasta entonces de gestión privada, accede al licenciamiento y cambia de nombre a Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPP⁽³⁾). Actualmente funciona con rango universitario y otorga títulos de licenciatura. Ha sido objeto de numerosas transformaciones a lo largo del tiempo y en la última década implementó proyectos piloto, de segunda titulación y de transformación de la formación, en convenio con el Ministerio de Educación.

Table 1. Tipos de institución, matrícula y oferta académica de los tres casos

	Chile	Ecuador	Perú
	Facultad de Educación (PUC)	Universidad Nacional de Educación	Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico
Tipo de institución, Sector, año de creación, sedes	Facultad de Educación (PUC) Facultad de Educación Universitaria. Privada, católica. La PUC se crea en 1888. La Facultad de Educación en 1942. Posee 5 sedes: 4 en distintas comunas de la capital de Santiago y 1 en Villarrica	Universidad de Educación Pública. Creada en 2013. Posee 3 sedes: la central en Azogues (a 460 km de Quito) y dos extensiones: en Lago Agrio (región de Amazonía) y en Manabí.	Antes, Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico Instituto Superior, ex Escuela Normal. Creado en 1876 dirigido por las hnas. del Sagrado Corazón, de gestión pública a partir del 2020. Posee 1 sede Un Colegio Anexo de nivel inicial, primario y secundario.
Oferta académica	Para los tres niveles. 6 ofertas de FD: Pedagogía en Educación Parvularia; Ed. Básica, Pedagogías en Ed. Media en: Ciencias Naturales y Biología; en Física; en Matemáticas. 1 programa de formación pedagógica para licenciados que imparten asignaturas en la educación media.	Para los tres niveles. 9 Lic. presenciales: Ed. Inicial; Ed. Básica (con itinerario en Matemática ó en Lengua y Literatura); Ed. Intercultural Bilingüe; Ed. Especial; Ed. en Ciencias Experimentales; Pedagogía Idiomas Nacionales y Extranjeros; Pedagogía de las Artes y Humanidades 2 a distancia: Ed. Básica; Intercultural Bilingüe.	Para los tres niveles. 8 licenciaturas: Ed. Inicial Ed. Primaria; Ed. Secundaria en Cs Naturales; en Matemática; en Física; en Ciencias Histórico-Sociales; en Lengua, Literatura y Comunicación; en inglés.
Matrícula	2.147 alumnos matriculados, de los cuales 1.897 corresponden a licenciaturas en pedagogía y FD y 250 a estudiantes de posgrados de Educación.	2.080 estudiantes en las licenciaturas presenciales y 1.766 en la modalidad a distancia y 575 en posgrados (maestrías y especializaciones).	838 estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Nota: Los datos de la matrícula corresponden al año 2021 para la PUC, al 2018 para la UNAE y al año 2017 para el caso del EESPP, Monterrico de Perú.

Las dos universidades surgen en periodos históricos y contextos disímiles. La UNAE de Ecuador fue creada hace menos de diez años, en 2013 por el presidente Rafael Correa para dictar ofertas de formación docente de grado, posgrado y realizar investigación educativa. Entre sus objetivos fundacionales se propuso elevar la calidad de los docentes a partir de un modelo curricular y formativo alternativo, basado en la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural del año 2011 y en el principio filosófico - antropológico del Buen vivir. Su creación fue una forma de concretar la política de revalorización de la docencia, uno de los ejes de la reforma educativa del gobierno. Por su parte la PUC es una universidad centenaria cuya facultad de educación data de mediados de siglo XX. De manera particular el programa de formación analizado -Pedagogía en Educación Media en Matemática- es una oferta interdisciplinaria con diversas inscripciones académicas. En su organización participan las facultades de Educación, de Ciencias Biológicas, de Física, de Matemática y de Química. Mantiene una amplia actividad de extensión y trabajo en una red con las escuelas de práctica.

Las tres instituciones ofrecen formación para el profesorado de los tres niveles educativos básicos (inicial o infantil y básica / primaria y ciclos de nivel medio). Los nombres de las licenciaturas (secundaria, educación media) y titulaciones varían en cada país. Por ser instituciones universitarias solamente la UNAE de Ecuador y la PUC de Chile presentan oferta de posgrado, aunque el EESPP/Monterrico desarrolla programas de "segunda especialidad" que conducen a la obtención de un título de especialización en la enseñanza de un área determinada.

3. DIMENSIONES ANALÍTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Las dimensiones focalizadas para el análisis comparado de las instituciones seleccionadas refieren los asuntos vinculados a los lineamientos nacionales y de la carrera docente, así como los del ámbito de la organización académica, la oferta de formación, formadores, infraestructura y equipamiento; el currículum, las propuestas formativas y los modelos de prácticas docentes, así como el uso de tecnologías y otras funciones. A continuación, se analizan dos de estas dimensiones.

3.1. Marcos regulatorios de la Formación Docente

En los tres países la formación de profesores está en el nivel superior y atraviesa desde hace varios años transformaciones para mejorar su calidad. El proceso más antiguo y conflictivo es el de Chile, iniciado con las reformas de la década del noventa. El país posee 51 universidades y 14 Centros de Formación Técnica con oferta de formación docente, en el año 2021 registraba un total de 659 licenciaturas en educación y pedagogías en las diferentes especialidades de la FD. Un tercio de las ofertas corresponde a programas estatales, aunque el 62% de la matrícula de las pedagogías se concentra en las universidades privadas⁽⁴⁾.

En el año 2003 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación elaboró el Marco para la Buena Enseñanza que dio origen a una serie de regulaciones de la profesión. Dicho marco -actualmente en proceso de actualización- fijó los estándares para la enseñanza y las prácticas pedagógica de los docentes organizados en cuatro dominios (preparación de la enseñanza - creación de un ambiente propicio para el aprendizaje - enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes - responsabilidades profesionales). De este modo definió las actuaciones y saberes esperados para todos los docentes, aquello que deben saber, poder hacer, el modo de ser y las responsabilidades de los maestros. Dicho marco es utilizado como referente para elaborar las evaluaciones docentes, desarrollar procesos formativos y de desarrollo profesional. En 2011 se promulgó la Ley de Calidad y Equidad de la Educación 20501.

Frente a estas políticas hubo fuertes cuestionamientos y protestas de la sociedad y el movimiento estudiantil, debido al predominio de los intereses del mercado en la definición y provisión de la oferta educativa. Dichas legislaciones y políticas fueron generadas en un contexto de reformas de la ES que ha sido descrito como de capitalismo académico y alto privatismo (Brunner y del Canto, 2018). En parte como respuesta a las demandas de la sociedad, más recientemente se sancionó otro conjunto de normativas destinadas a la equidad y aseguramiento de la calidad educativa, entre las que se destaca la Ley de Sistema de Educación Pública 21040/17 y; de manera más específica, los Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación de Chile (2016) y la Ley 20903/16 que crea el Sistema de

Desarrollo Profesional Docente. Estas últimas establecieron nuevas regulaciones para los planes de formación inicial, condiciones institucionales para la implementación, seguimiento de estudiantes, nuevas becas y cupos para los estudiantes provenientes de escuelas vulnerables y con menor promedio en los exámenes nacionales de ingreso. En dicho marco en 2021, el Consejo Nacional de Educación aprobó los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de las Carreras de Pedagogía que son la base de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) que se aplica los estudiantes del penúltimo año de todas las carreras de pedagogía.

En Perú el Marco de Buen Desempeño Docente y la Ley de Reforma Magisterial (LRM) sancionada en 2012, inauguraron un periodo de transformación de la profesión docente. La FD se concibe como un proceso continuo que comprende formación inicial y en servicio. En 2016 se promulgó una nueva Ley 30512/16 de Creación, licenciamiento y régimen académico de los Institutos Superiores Pedagógicos y Técnicos⁽⁵⁾, que equipara dichos estudios con las titulaciones universitarias. Entre los cambios que introduce esta Ley referidos a la calidad, se encuentran: primero, la creación de una carrera para los formadores con un régimen de dedicación que puede ser a tiempo completo o parcial. Segundo, los mecanismos de licenciamiento de los institutos superiores públicos y privados. Para ello deberán disponer de al menos un 20% de su planta docente nombrada a tiempo completo con 40 horas semanales. Estos profesores ocupan la mitad de las horas a tareas de enseñanza directa y el resto a funciones de diseño curricular, asesoría, tutoría, investigación e innovación tecnológica (Art. 29).

Recientemente se formularon disposiciones para la implementación del Programa de Inducción de los docentes noveles de Perú (Res. Viceministerial 086-2020-MINEDU) y los Lineamientos de Formación Docente en Servicio (Res. Viceministerial 052-2020-MINEDU). En 2019⁽⁶⁾ había en funcionamiento 207 Institutos de Educación Superior Pedagógicos que ofrecen formación inicial en todos los niveles y modalidades, la mitad públicos -que reúnen casi las tres cuartas partes de la matrícula- y la mitad privados. En 2021 ya se han licenciado 32, casi todos ellos (28) públicos y se prevé un plan de fortalecimiento para otras 104 instituciones de Educación Superior Pedagógicos con el propósito de adecuarlos y convertirlos en Escuelas de Educación Superior según la nueva Ley 30512/16.

En Ecuador el traspaso de la FD a la educación superior apenas tiene dos décadas, se produce con el Acuerdo Ministerial N°1299 del año 1999. Desde allí las instituciones de FD tuvieron dificultades para afirmar su identidad en este nivel y se conformaron dos tipos de establecimientos: los institutos hispanos y los de FD Interculturales Bilingües, cada uno con su propia dirección, normas y supervisión. En 2011 -previo a la creación de la UNAE⁽⁷⁾- funcionaban 23 institutos pedagógicos que formaban maestros de Educación Inicial, Básica y de 5 de Educación Intercultural Bilingüe, además había 37 universidades con oferta destinada principalmente a profesores de bachillerato.

En el 2000 los institutos pedagógicos pasaron a ser supervisados en su calidad por el Consejo Nacional de Educación Superior y en lo administrativo-financiero y curricular siguieron bajo la rectoría del Ministerio de Educación. Esto generó una doble dependencia que, junto a otros factores, profundizaron los problemas de estas instituciones (baja matrícula, dificultades de desarrollo de su cuerpo docente, etc.). Dichos aspectos confluyeron con la apertura desregulada de nuevas ofertas, universidades con programas a distancia o semipresenciales planteando nuevos problemas para la calidad de las instituciones de formación.

Desde 2010 se implementaron políticas de revalorización de la profesión docente, de sus condiciones materiales y de las oportunidades de capacitación y desarrollo profesional. Se sancionaron estándares de desempeño docente y directivo, se instauraron nuevos mecanismos de ingreso por concurso a la carrera de tipo meritocrático para estimular la profesión y fuertes procesos de evaluación del desempeño docente. Los principales cambios se encuentran normados a partir del nuevo escalafón, funciones y carrera docente que se incorporan en el Título V de Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011. Actualmente las universidades privadas y públicas son las responsables de los programas de FD inicial⁽⁸⁾ y el gobierno está intentando ordenar el exceso de titulaciones y de homogeneizar el currículo, estableciendo mínimos para los planes de las universidades (Martínez Jara et al., 2017).

3.2. El Currículum y las Prácticas Pre-Profesionales

La extensión en semestres y años de las carreras es prolongada y similar en los tres casos entre 4 y 5 años: en Chile tiene una duración de 8 semestres, en Ecuador 9 y alcanza los 10 semestres en Perú. Pero si se considera la carga ho-

raria se observa gran variación entre los países: el plan de la UNAE y de la EESPP de Perú son los más extensos y triplican la cantidad de horas de la PUC (Tabla 2). Se analizaron cuatro planes de formación inicial: dos de educación primaria (UNAE y EESPP de Perú) y dos de educación media, en matemática (PUC) y en artes (UNAE).

Los currículums, lineamientos o estándares nacionales, según las normas de cada país, delimitan las grandes áreas o núcleos de la FD. En todos los casos se diferencian al menos tres grandes áreas, cuya denominación difiere en cada plan de estudio de acuerdo con las tradiciones, taxonomías y epistemologías que las fundamentan. La comparación permite apreciar el mayor peso atribuido a la formación disciplinar, del contenido y de la didáctica a enseñar (Tabla 2). La UNAE y la PUC tienen autonomía académica para elaborar sus planes y mallas curriculares.

En la PUC la formación disciplinaria tiene más horas que en los demás casos: supera el 50% del total de créditos de la carrera. Esto se vincula, por una parte, con el modelo curricular de la formación de tipo consecutivo: primero

Tabla 2. Duración de los planes, áreas de formación y jerarquía en el currículum

	PUC (Chile) Pedagogía en Matemática		UNAE (Ecuador) Lic. en Educación Básica y Lic. en Artes		EESPP (Perú) Lic. en Educación Primaria	
Horas/créditos	2.160 horas 400 créditos		7.200 horas 1.800 de práctica		6.120 horas 252 créditos	
Áreas de la formación	Disciplinar	53,75%	Profesional	3 semestres	Especializada	31,3% 124 horas
	General	18,75%	Básica	4 semestres	General	36,3% 144 horas
	Profesional	27,5%	Unidades de titulación	2 semestres	Práctica e Investigación	32,4% 128 horas

Fuente: Elaboración propia en base a las mallas y diseños curriculares institucionales

los estudiantes abordan los fundamentos de la pedagogía, la didáctica y el contenido académico considerado como el más importante; luego, interiorizan las habilidades de la enseñanza y de la comunicación didáctica, las ponen en acción en la práctica docente. Por ello la formación disciplinar y general es considerablemente mayor a la carga horaria de las prácticas profesionales que se ubica en los dos últimos semestres y alcanza el 27% de los créditos. Por otra parte, es producto del tipo de institución, de su trayectoria y del carácter interdisciplinario del programa analizado. Se trata de una oferta de Pedagogía a cargo de distintas unidades académicas (la Facultad de Matemática y de Educación) que comparte un porcentaje de actividades curriculares con la Licenciatura en Matemática. La Facultad de Educación ofrece los cursos del denominado *Conocimiento Pedagógico de los Contenidos* (incluidos en la Tabla 3 en la proporción de créditos del área disciplinar), junto con la formación profesional, que comprende los conocimientos y competencias del campo pedagógico y didáctico con énfasis en la práctica profesional. Los elementos mencionados explican la mayor carga horaria de la formación disciplinar.

La distribución de las áreas en la UNAE se ha establecido a partir de la cantidad de semestres en los que se aborda cada área de formación, ya que la malla disponible no menciona la cantidad de horas o créditos de cada unidad. Predomina la formación básica, le sigue la profesional y por último la formación para la práctica denominada *de titulación*. En la UNAE las tres unidades de formación que estructuran el curriculum -Básica, Profesional y de Titulación- de los diferentes programas de licenciatura incluyen además los siguientes campos de conocimiento: formación teórica; teórico – metodológica; práctica pre-profesional; epistemología y metodología de la investigación; integración de contextos, saberes y culturas; y comunicación y lenguajes.

La EESPP/Monterrico distribuye la carga horaria de manera homogénea en la malla curricular, entre las tres áreas definidas, las cuales poseen entre un 31% y un 36% del total. La formación general brinda preparación disciplinar, la aproximación a la realidad del estudiante y de su medio, así como a los fundamentos de la profesión. La formación específica acerca a los estudiantes al manejo de la especialidad ligada a la práctica educativa y docente. La formación en la práctica e investigación se orienta a brindar los cursos de práctica pre-profesional, innovación y herramientas de investigación aplicada.

Respecto de los modelos curriculares se observa que la PUC de Chile, por un lado, presenta un plan más tradicional. Entre sus fundamentos se propone realizar con los estudiantes un trabajo colaborativo y de análisis teórico - práctico, pero la estructura curricular evidencia un modelo consecutivo y de corte deductivo (Davini, 1998; Esteve, 2006) en el que se desarrollan en primer lugar los contenidos teóricos y disciplinares del campo académico y, en segundo lugar, los contenidos pedagógicos, técnicos. Cabe observar que la formación práctica comienza en el 6° semestre, último año de la formación. En los casos de la UNAE y del EESPP, Monterrico se deducen estructuras curriculares de tipo simultánea o concurrente, donde los contenidos de la práctica se dan desde el primer año y se integran con la formación general, los fundamentos pedagógicos y la teoría educativa, a partir de actividades de investigación y práctica temprana.

El currículum, los lineamientos o estándares nacionales según se trate en cada caso analizado, establecen un piso mínimo común, pero pierden eficacia reguladora, particularmente en Chile y Ecuador donde la formación inicial se desarrolla en las universidades que poseen autonomía académica. Por ello en estos casos se observa que los mecanismos de regulación se trasladan a las pautas de acreditación de las instituciones y de los programas y a la evaluación de egresados, como en el caso de la Prueba END en Chile que examina a los estudiantes del penúltimo año de licenciaturas de pedagogía o, mediante los exámenes de ingreso a la carrera docente en Ecuador para comenzar a trabajar en las escuelas.

Por último, sobre las prácticas pre-profesionales de los estudiantes en la formación inicial, en los tres planes tienen distintas denominaciones: área profesional en la PUC; unidades de titulación en la UNAE y formación en la práctica e investigación en Perú. Todos los casos consideran a la práctica como uno de los pilares de la formación de los egresados. Cabe considerar que se trata de currículos basados en el desarrollo de competencias profesionales, por lo tanto, el componente práctico es fundamental a todas las unidades para que los estudiantes articulen conocimientos disciplinares, pedagógicos y logren un pensamiento reflexivo sobre la enseñanza y sus prácticas.

Sin embargo, la forma en que estos enunciados se concretan en cada institución difiere. En la PUC los estudiantes cursan tres unidades curriculares de práctica (inicial, intermedia y profesional), cada una distribuye parte de las horas en la institución que funciona como centro de práctica y otros módulos

de trabajo en la facultad. La práctica se inicia en el 6° semestre. Los dos primeros espacios de práctica tienen 4 horas y en el último tramo se incrementa a 16 horas en el centro escolar. Los estudiantes son orientados por los mentores (docentes de aula). La Facultad de Educación de la PUC cuenta con una amplia red de escuelas asociadas en convenio para la realización de prácticas y los docentes mentores de prácticas reciben capacitación para su tarea.

En la UNAE las prácticas constituyen un eje integrador de la formación, se realizan desde el primero hasta el último año. Se implementan de manera articulada con las unidades curriculares de epistemología y metodología de la investigación. De este modo se aspira a formalizar y sistematizar los saberes de la práctica y producir el trabajo final de titulación / graduación. Existe además un dispositivo curricular de articulación de la formación profesional y de la teoría con la práctica: las cátedras integradoras que reúnen a formadores de distintas materias para el análisis de la práctica.

En la EESPP/Monterrico las prácticas docentes comienzan desde el primer año de la carrera y se extienden hasta el final, de manera integral. Existen dos tipos de práctica, la "temprana" en los semestres 1 a 8, donde los estudiantes realizan dos actividades diferentes: de intervención / acción social (ayuda social, recreación, catequesis, en instituciones no formales) en contraturno o fuera del calendario lectivo. Al finalizar el estudiante elabora un informe y video de la experiencia. El segundo tipo se denomina *prácticas pedagógicas*, allí los estudiantes realizan actividades de observación, planificación y ejecución de sesiones de aprendizaje. En el último año hacen una *práctica docente continua* de dos semestres. El modelo de práctica es intensivo y es coordinado por un departamento específico del instituto: el Centro de Prácticas. Los estudiantes asisten cuatro días por semana a la escuela y el quinto día participan de actividades de formación complementarias y de reuniones de su área o especialidad en el Instituto.

4. LOS PROCESOS DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE

A continuación, se describen las regulaciones y los organismos nacionales de acreditación de las instituciones y programas de FD de los tres países en los cuales se inscriben los casos de las instituciones estudiadas. Los tres países

han comenzado a introducir regulaciones para la acreditación de la calidad derivados de leyes nacionales y realizados por organismos, consejos de acreditación y evaluación de la calidad de la ES nacionales (ver Tabla 3). Estos se constituyen como órganos autónomos y desconcentrados con prestigio académico y competencia técnica. Dichos órganos tienen la responsabilidad de acreditar los programas de FD y monitorear el cumplimiento de planes de mejora. En Chile y Ecuador estos procesos se encuentran más afianzados que en Perú, donde la acreditación externa es de carácter voluntario para los Institutos Superiores Pedagógicos, aunque ello no exime a los establecimientos de implementar procedimientos de calidad para lo cual deben contar con un área específica.

Table 3. *Sistemas y cultura de la calidad en la FD de Chile, Ecuador y Perú*

	Chile	Ecuador	Perú
Acreditación Instituciones FD	Si, obligatoria para instituciones (universidades) y carreras de pedagogía	Si, obligatoria	Voluntaria para los Institutos Superiores Pedagógicos.
Organismo/ Ley	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)
Criterios y procedimientos	Interna Externa (pares evaluadores) Estándares para los Programas de Pedagogía	Evaluación del entorno y de los resultados del aprendizaje	Voluntaria para los institutos Pedagógicos. Autoevaluación y Evaluación Externa de 4 aspectos: gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados.
Duración	7 años (máxima)	3 años	2 a 3 años
Área institucional de calidad	Si	Si	Si

Fuente: Elaboración propia

La Ley Orgánica Constitucional de Chile regula la evaluación institucional a través del Marco Regulatorio de las IES. Para la FD la Ley 20903/16 establece que “la formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación” (Art. 10). Al respecto, los Lineamientos de Política Pública para la Formación Inicial de Docentes del mismo año fijan condiciones para implementar un Sistema de Aseguramiento de la Calidad para todos los programas de pedagogía; las universidades deberán contar con: un sistema de aseguramiento de la calidad, con actividades de monitoreo permanente, seguimiento de procesos y aplicación de estándares para abordar los requerimientos de formación inicial docente. Por último, tendrán que asegurar que todos los programas en sus distintas modalidades y sedes cumplan con altos estándares de calidad, incorporando una proporción significativa de académicos con jornada completa; estándares de infraestructura y equipamiento similares, entre otros.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) promueve, evalúa y acredita la calidad de las IES de Chile mediante dos etapas: la primera, interna y la segunda, externa con evaluadores pares de la CNA. Dicha comisión produjo los Criterios y Estándares para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía. Los estudiantes de dichas licenciaturas deben participar de dos evaluaciones diagnósticas: una al inicio de la carrera y rendir la prueba END un año antes del egreso. Este examen es de carácter obligatorio, un requisito de titulación, aunque sus resultados no son habilitantes para ejercer la profesión docente.

Para la evaluación y acreditación de las carreras pedagógicas, se ha dispuesto que estas reúnan los siguientes criterios: componentes de un perfil profesional apropiado del futuro docente y estándares de egreso, definición de las principales áreas de formación que debe cubrir el currículum, recursos humanos necesarios, lineamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje y las condiciones de infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza. Otros elementos son, la integridad de la estructura institucional que alberga la carrera que se acredita y los mecanismos institucionales para verificar los efectos de sus procesos de formación (por ejemplo, las tasas de retención, aprobación, titulación, tiempo de egreso y niveles de exigencia).

El informe del Centro de Investigación Avanzada en Investigación ([CIAE], 2019), muestra los efectos de la evaluación de los programas de pedagogía

en el comportamiento de la matrícula: los inscriptos al primer año de las carreras de educación con menor nivel de acreditación ha descendido, alrededor del 27,3% entre los años 2011 y 2017. La caída se produce principalmente en los programas que en 2011 eran de "baja acreditación" (42%) y que dejaron de funcionar. Mientras en 2011 un 12,4% de los estudiantes de pedagogía / profesorado se inscribió en programas de alta acreditación, en 2017 esta proporción subió al 56,6%, es decir, tres veces.

La PUC de Chile cuenta con la certificación máxima de la CNA, que se otorga por siete años, en todas las áreas (docencia de pregrado, gestión institucional, investigación, postgrado y vinculación con el medio⁽⁹⁾). De los 12 programas de pedagogía de la PUC, 10 se encuentran acreditados.

En el caso de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 asignó al Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) la definición de los criterios y estándares cuantitativos y cualitativos que las IES, carreras y programas deberán alcanzar para ser acreditadas. La acreditación es obligatoria para que una institución pertenezca al Sistema de Educación Superior ecuatoriano y dura 3 años. Para acreditar, se han establecido como requisitos: la evaluación del entorno y de los resultados del aprendizaje. La UNAE, creada en 2013, cuenta con un área interna responsable de la calidad, denominada Dirección de Calidad y Evaluación Institucional. Esta se orienta a la mejora continua de la planta docente, pero, al momento de este relevamiento la institución todavía no había sido acreditada.

En Perú, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) creado por la Ley 28740/06 es el organismo técnico adscrito al Ministerio de Educación que se ocupa de acreditar a las IES y al personal de la educación de todos los niveles y modalidades. En 2016 se promulgó la Ley 30512 de institutos y escuelas de ES y de la carrera pública de sus docentes, la cual regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos de Educación Superior (IES) y escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados. La acreditación de estos es voluntaria, pero contar con ella es un indicador para obtener otro tipo de apoyos. La evaluación de la calidad educativa de las instituciones comprende cuatro aspectos: gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. La certificación de las instituciones tiene una duración de 2 a 3 años. Para ello el Ministerio formula estándares de acreditación de las

instituciones de FD y la certificación de competencias profesionales para la docencia.

La acreditación de los programas de estudio de las instituciones educativas del nivel superior comprende dos momentos. La primera es una autoevaluación. La segunda es realizada por una Comisión Externa que verifica el logro de los estándares de calidad y emite la recomendación de acreditación. Los evaluadores de la Comisión Externa deben estar registrados en el SINEACE.

En el año 2012 la EESPP/Monterrico obtuvo la acreditación institucional convirtiéndose en la primera institución del país en obtenerla. Luego, en 2014 renovó esta acreditación por tres años más y actualmente está en curso su tercera renovación. Sus siete programas de estudios fueron acreditados por SINEACE en 2019 y en 2015 el Instituto accedió al financiamiento por concurso de Planes de Mejora Institucional (PROCALIDAD), se trata de proyectos financiados por el Gobierno Peruano y organismos internacionales.

La EESPP/Monterrico cuenta con un Comité de Calidad institucional creado por su Dirección en 2015, de la que participan doce miembros entre directores, docentes, representante del personal administrativo y egresados. Este Comité busca implementar y desarrollar un Sistema de Gestión de la Calidad Educativa bajo una perspectiva de mejora continua y evaluación permanente. También participan los estudiantes en el proceso de evaluación, proponiendo alternativas y compromisos con su mejora.

Los procesos de la calidad descritos en las instituciones muestran situaciones diversas y no concluyentes respecto de los dos grandes modelos descritos anteriormente en la literatura: el aseguramiento y la cultura de la calidad. Al respecto es preciso considerar tanto los desafíos teórico-metodológicos como las limitaciones, derivadas de las fuentes consultadas y de la utilización de categorías y nociones que han sido elaboradas para el análisis de la ES y de los sistemas de FD a nivel nacional o comparado y, su uso en la escala institucional. En los tres países los procesos de la calidad, vinculados a la acreditación de las instituciones y de los programas de FD ya forman parte y han sido ubicados en las regulaciones y las leyes más generales que rigen la problemática de la ES.

A nivel nacional Chile y Perú se orientan por modelos que buscan el aseguramiento, mediante estrategias de acreditación, evaluación y seguimiento o auditoría de las instituciones. Chile parece avanzar de un modo más claro y firme en dicho sentido. En ambos países se han elaborado criterios y estándares es-

pecíficos para las carreras de pedagogía, licenciaturas y profesorados en educación. En Perú el enfoque parece más holístico, al referirse a criterios cualitativos y cuantitativos. Este país se distingue, además, por la creación de regulaciones que contemplan la especificidad, de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos de FD mediante una Ley particular (30512/16) que establece el régimen de creación, licenciamiento de estos establecimientos. Lo mencionado quizá atienda a la cultura o tradición de este tipo de instituciones -cuestión que deberá profundizarse con otras investigaciones, métodos y fuentes.

En la escala de las instituciones, no obstante, se observan procesos incipientes y en algunos casos orientados a instalar una cultura de la calidad y acuerdos en torno de qué significa formar un buen docente. Lo cual puede estar en tensión con los procedimientos y las regulaciones nacionales. Por ejemplo, en el Instituto Monterrico de Perú los procedimientos establecidos parecen dirigirse en ese sentido, mediante la participación de los diversos actores y la reflexividad docente. Pero a nivel nacional, el licenciamiento también busca instalar dicha cultura, ya que al acreditar las instituciones acceden a más recursos, apoyos, financiamiento y planes de mejora otorgados por el Ministerio. Mientras que la UNAE de Ecuador, aún no acreditó, pero cuenta con una dirección de calidad orientada hacia una mejora en el marco de una cultura institucional que promueve la participación y los acuerdos de sus distintos integrantes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego del recorrido realizado en torno de las regulaciones nacionales y analizados los casos de las tres instituciones, deseamos plantear los siguientes interrogantes y a partir de ellos, revisar el debate de la calidad en la FD, en el contexto de las transformaciones de la ES en la región.

- ¿Las problemáticas históricas de la FD y los desafíos de la profesión emergentes en los sistemas educativos del siglo XXI, son atendidos en los procesos que procuran la calidad de las instituciones?
- ¿Qué tensiones se producen en dichos procesos en el escenario de las transformaciones regionales / globales que experimenta la ES?
- ¿Alguna de las concepciones en discusión (aseguramiento / cultura de la calidad) permite atender mejor a la complejidad, heterogeneidad y especificidad de las instituciones de FD en América Latina?

Uno de los problemas históricos de la formación se refiere al tipo de instituciones y a los cambios atravesados en su institucionalidad, status y culturas académicas. En los debates sobre políticas, reformas y en documentos regionales (UNESCO-OREALC, 2013), este factor ha sido vinculado con la calidad de los programas y egresados de la formación. Sin embargo, los casos analizados evidencian que no hay una asociación unívoca entre tipos de instituciones y calidad de la FD. Las tres instituciones tienen formatos organizacionales y orígenes heterogéneos; pero en las tres existen modelos potentes para la formación del profesorado, reconocidos en sus países.

Por lo tanto, hay que considerar que el origen / tipo de instituciones (universidad de educación, instituto superior, etc.) y cómo estas se insertan en el sistema y la organización de la educación superior, no depende tanto del tipo de estructura que presentan, sino de la historia que han seguido los sistemas educativos y la profesión docente en cada país; así como de las opciones de política y de los modelos formativos impulsados en cada uno.

En consecuencia, este tema, que muchas veces ha sido vinculado a los problemas de la calidad, se resiste a lecturas homogéneas, simplificadoras y a fórmulas planteadas apriorísticamente. Como analiza Mancebo (2019) para el caso de los recientes intentos de “universitarización” de la FD inicial en Uruguay, las instituciones desarrollan procesos que pueden interpretarse (en el marco del institucionalismo histórico) como *path dependence*. Es decir, las instituciones introducen las nuevas demandas, formas de organización, funciones y regulaciones, pero estas se agregan como capas; sin llegar a reemplazar totalmente el funcionamiento y las culturas institucionales preexistentes.

La calidad en las instituciones de FD enfrenta desafíos particulares, derivados tanto de sus funciones históricas, como de su propósito central y de los retos actuales de la formación de educadores para el siglo XXI. Estas no son completamente tenidas en cuenta en los mecanismos del aseguramiento y rendición de cuentas. El objeto y sujeto específico de la FD implica -entre otros aspectos- procesos de práctica intensa y relaciones con las escuelas del sistema educativo. Entran en juego actores, elementos y procesos que no son contemplados en las concepciones del “aseguramiento de la calidad”, centradas en el *accountability* y la racionalización del trabajo docente. Este es el modelo actualmente dominante a nivel global, para las instituciones de ES, dada la “revolución manageralista” y las nuevas formas de burocratización de la go-

bernanza institucional (Brunner, 2021, p.2). De este modo, la calidad en la FD presenta particularidades que entran en tensión con las transformaciones regionales y glonacales que tienen lugar en la ES.

En el escenario de las reformas de la ES, las instituciones de formación se hallan interpeladas a realizar cambios para incluirse en la cultura, la organización y las nuevas regulaciones que atraviesa este nivel, como por ejemplo: desarrollar la función de investigación en el contexto de la internacionalización de la producción de conocimiento, participar en redes y circuitos de difusión académicos validados; hacer actividades de transferencia y vinculación con su entorno; elevar la formación de los equipos docentes mediante titulaciones de posgrado. También las instituciones de FD comparten el escenario de expansión de la ES, donde la ampliación y masificación de la matrícula conviven con las bajas tasas de egreso y la desigualdad en el acceso. Todo ello provoca una serie de tensiones y conflictos de difícil resolución para la calidad de los programas y de la formación brindada.

En dicho marco como hemos visto, las instituciones y los programas de FD han comenzado a atravesar procesos de calidad en los países analizados, pero estos aún no se han consolidado. En Chile las carreras de Pedagogía se acreditan desde el año 2016 y los estándares específicos de las pedagogías de educación media se aprobaron recientemente. En Perú hay un proceso en marcha de conversión, licenciamiento y fortalecimiento de los Institutos Pedagógicos establecido por la Ley 30512/16 para adecuarlos a los parámetros fijados para los Institutos y las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas. A la fecha de los 195 Institutos, se han licenciado 32. Por su parte Ecuador creó la UNAE en 2011 para liderar la formación de educadores y la investigación pedagógico - didáctica, pero ésta aún no ha sido acreditada.

A pesar de los procedimientos de calidad que comenzaron a transitar las instituciones y programas de FD, no es seguro que estos conduzcan a una mejora inmediata de la profesión y que den respuesta a los desafíos de los noveles docentes en los próximos años. Entre otras cuestiones, porque los instrumentos se implementan desde enfoques burocráticos y tecnocráticos que no velan por el cumplimiento de los procesos formativos específicos, omitiendo las culturas, condiciones institucionales e históricas. En general no contemplan la compleja trama de elementos que subyacen en la calidad de la FD. Entre otros, la literatura ha señalado que los nuevos docentes al

egresar presentan dificultades en ámbitos clave de su desempeño: enseñar en la diversidad, favorecer estrategias de inclusión y acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, integrar las nuevas tecnologías de modo significativo y relevante en los entornos educativos, reflexionar sobre las prácticas.

La fortaleza histórica de las instituciones de FD radica en su función docente, en la preparación pedagógica, didáctica y disciplinar de los estudiantes para la enseñanza y la inserción práctica en las escuelas; lo cual recupera el sentido que dio origen a las escuelas normales e institutos pedagógicos. Por ello parece más concurrente con esta misión, transitar hacia una cultura de la calidad (Ehlers, 2009) en tanto en este tipo de carreras, fomentar el acuerdo social y el compromiso entre los actores institucionales es fundamental para que la FD avance en los debates todavía no saldados del campo y que afectan a la calidad de los egresados: cómo articular la formación teórica y las prácticas, el conocimiento didáctico y disciplinar con el pedagógico, de qué modo integrar a las escuelas y centros en los proyectos de prácticas de los estudiantes, cómo profundizar en los modelos reflexivos. Por el contrario, una política de calidad basada únicamente en el aseguramiento y el *accountability* es inconducente con los rasgos y problemas señalados, que la FD requiere atender.

Por último, cabe preguntar entonces, ¿qué elementos considerar para avanzar hacia una cultura de la calidad en la FD? Como primera aproximación, dado lo incipiente de estos procesos en los países y en las instituciones, diremos que una FD de calidad debe atender a las diversas dimensiones involucradas en el desarrollo profesional docente: institucional, personal, profesional (Imbernón, 2020).

Los diversos elementos y criterios deberían tener en cuenta las capacidades de los egresados para desempeñarse de manera idónea en la profesión y al mismo tiempo, continuar con su formación permanente, considerando que se insertan en un colectivo y equipo docente, que tienen que ser partícipes de la construcción del currículum y del proyecto institucional de las escuelas. La calidad debe involucrar un acuerdo entre los formadores acerca de qué saberes, habilidades y estrategias priorizar para enseñar en contextos diversos, reflexionar sobre la práctica y que los futuros docentes desarrollen la capacidad de analizar críticamente el contexto institucional, social, político y cultural de

la escolarización. Numerosos trabajos destacan que la reflexividad, junto con la solidez de la formación pedagógico-didáctica son claves para hacer un análisis de los textos y materiales educativos y; que la formación inicial es fundamental al sentar las bases de la primera identidad profesional y del juicio pedagógico propio, del trabajo colaborativo y del desarrollo profesional futuro (Vezub, 2021).

De este modo, la cultura de la calidad permitiría que la transformación de la ES considere los rasgos de los sistemas de formación en cada país, el desarrollo histórico de la profesión y las demandas actuales de la docencia y la enseñanza.

REFERENCIAS

- Becket, N. y Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education – what quality are we actually enhancing? *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*, 7(1), 40-54. <https://doi.org/10.3794/johlste.71.174>
- Beerens, M. (2015). Quality assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in higher education*, 21(3), 231–250, <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2015.1111004>
- Brunner, J. (2014). La idea de Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>
- Brunner, J. (2021). *Educación superior 2050. Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales*. Nota conceptual para IESALC - UNESCO, Futures of higher education, 2021.
- Brunner, J. y del Canto, C (2018). Gobernanza y control de la calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: el caso de Chile. En Monarca, H. y Prieto, M. *Calidad de la educación superior en Iberoamérica*. E-Book.
- Castillo, J.M. y Manso, J. (2020). Aproximación a los principales desafíos de la Formación Docente Inicial en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 83 - 100

- Centro de Investigación Avanzada en Investigación. (2019). *Localizando la caída de la matrícula en las carreras de Educación y su vínculo con la distribución de Beneficios de Financiamiento Universitario*. Informe OFD, N°7. Universidad de Chile. <https://bit.ly/3MQjm5Z>
- Congreso de la República de Perú. Ley 28740, 23 de mayo de 2006. *Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa*. <https://bit.ly/30gjqNz>
- Congreso de la República de Perú. Ley 29944 de Reforma Magisterial, 25 de noviembre de 2012. <https://bit.ly/30kHPS3>
- Congreso de la República de Perú. Ley 30512, 2 de noviembre 2016. *Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes*. <https://bit.ly/3mS1nSo>
- Congreso Nacional de Chile. Ley de Calidad y Equidad de la Educación 20501, 26 de febrero de 2011. <https://bit.ly/3p0Pcn7>
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila editores.
- Ehlers, U.D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 343-363. <http://dx.doi.org/10.1108/09684880910992322>.
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano del Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Elken, M. y Stensaker, B. (2018) Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189-202, <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista Profesorado*, 21(3), 1-20. <https://bit.ly/3OfRxVR>
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa. Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. <https://bit.ly/3QjoYJf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Harvey, L. Analytic quality glossary. Quality research international. <https://bit.ly/3txfwbe>

- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hénard, F. y Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: policies and practices. An IMHE guide for higher education institutions*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Imbernón, F. (2020) Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el Siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Jessop, T. McNab, N. & Gubby, L. (2012). Mind the gap: An analysis of how quality assurance processes influence programme assessment patterns. *Active Learning in Higher Education*, 13(2):143-154. <https://doi:10.1177/1469787412441285>
- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 85-104. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>
- Martínez Jara, M. Castillo, P. y Trelles, C. (2017). Informe sobre la formación inicial y continua de profesores de matemáticas en Ecuador. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 12(16), 11-45.
- Ministerio de Educación de Chile. *Ley 20903*, 1 de abril de 2016. *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. <https://bit.ly/3xyLoxz>
- Ministerio de Educación de Chile *Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente*, agosto de 2016. División de Educación Superior. <https://bit.ly/3NVL7M5>
- Ministerio de Educación de Chile. *Ley 21040*, 24 de noviembre de 2017. *Crea el Sistema de Educación Pública*. <https://bit.ly/3QBqwOX>
- Ministerio de Educación de Perú. *Resolución Ministerial 0547-2012-ED, Marco de Buen Desempeño Docente*. 27 de diciembre de 2012.
- Ministerio de Educación de Perú. *Resolución Viceministerial 052-2020-MINEDU. Lineamientos de Formación Docente en Servicio*. 20 de febrero de 2020. <https://bit.ly/3xU9RP6>
- Ministerio de Educación de Perú. *Resolución Viceministerial 086-2020-MINEDU. Disposiciones para el desarrollo del Programa de inducción Docente*, 1 de abril de 2020. <https://bit.ly/3MOWOTr>

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. OEI. <https://bit.ly/3MSOWAO>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 1-174. <https://bit.ly/309oR1r>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *The State of Higher Education 2013, OECD Higher Education Programme*. <https://bit.ly/3mPl656>
- Registro Oficial de Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Superior*, 12 de octubre de 2010. <https://bit.ly/39zfed3>
- Registro Oficial de Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, 31 de marzo de 2011. <https://bit.ly/2DWohyM>
- Rigal, L. (2016). Los nuevos movimientos sociales y la disputa por el derecho social a la educación. En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp.129-144). Crujía.
- Robles Ortiz, E. (2004). Las primeras escuelas normales en el Perú. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 57-86. <https://bit.ly/3NVV1j>
- Rueda, M. y Canales, A. (2021). La docencia en el nivel superior en las últimas tres décadas en México. *Revista de Educación Superior*, 33(1), 209-234. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.398>
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. *Proposições*, 27(3), 81-104. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010>
- Tam, M. (2001) Measuring quality and performance in higher education. *Quality in higher education*, 7(1), 47-54, <https://doi.org/10.1080/13538320120045076>

- Vaillant, D. E. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23. <https://bit.ly/2LKbqae>
- Vezub, L. (2020). Revisión de los problemas de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en América Latina. En M. Oroño y M. Sarni (Comps.) *Formación preprofesional docente. De prácticas y Políticas Universitarias* (pp. 11-33). Universidad de la República de Uruguay. <https://bit.ly/3NVaa1M>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 84-94). Ciclo Iberoamericano de encuentros con especialistas. <https://bit.ly/30hWeym>

NOTAS

⁽¹⁾ Un ejemplo de esta aproximación es la propuesta que el programa institucional de gestión de la educación superior (IMHE, por sus siglas en inglés) que la OCDE desarrolló para valorar la enseñanza de calidad de la educación superior de 2007 a 2012 (Hénard y Roseveare, 2012).

⁽²⁾ Los casos que se presentan formaron parte de un proyecto mayor: "Indagación de modelos de Centros de Formación Docente Especializados", realizado a solicitud del Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, bajo la coordinación de Vezub, Lea. Convenio PNUD, Informe Final, 2019. El estudio original abarcó un mayor número de aspectos que fueron comparados tanto a nivel nacional como institucional.

⁽³⁾ La EESPP Monterrico, tiene personería jurídica de derecho público interno, con autonomía académica, administrativa y económica, es una Unidad Ejecutora del Pliego 010: Ministerio de Educación, EESPP Monterrico, Plan Anual 2020. p.3.

⁽⁴⁾ Casi todas las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades de Chile) están acreditadas (14 de las 15 estatales y 12 privadas). Entre las 22 privadas hay 15 acreditadas y 7 no acreditadas. Fuente: MINEDUC, www.mifuturo.cl

⁽⁵⁾ El Artículo 7º de la Ley establece como principios: la calidad educativa; la pertinencia de la oferta y el desarrollo productivo y educativo local; la flexibilidad; la inclusión social; la transparencia en los sistemas de información y comunicación; la equidad; el mérito y la interculturalidad (Ley N°30.512).

⁽⁶⁾ Fuente: SIGES (Sistema de Información Académica), Res. 092/2020 MINEDU, pp. 6.

⁽⁷⁾ El Art. 163 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural estableció la creación de la UNAE. Entre sus funciones se encontraban las de actuar como enlace y brindar apoyo técnico – pedagógico a los Institutos Superiores

⁽⁸⁾ En el año 2018 solo quedaban dos normales funcionando: la Escuela Normal Superior Pío XII ubicada en Puriala, Ecuador y la Escuela Normal Juan Montalvo en Bahía de Caráquez, Quito, Ecuador.

⁽⁹⁾ Esta acreditación está en vigencia hasta el 1 de diciembre de 2025.