



**Formación del profesorado en Brasil y Honduras:
concepciones y políticas**

**Formação de Professores no Brasil e Honduras:
concepções e políticas**

**Teacher Education in Brazil and Honduras:
conceptions and policies**

Josue Javier Cruz Escoto¹



<https://orcid.org/0000-0001-8591-7579>

Filomena Maria de Arruda Monteiro²



<https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>

Resumen: El presente trabajo forma parte de la tesis de maestría del primer autor y tiene por objetivo comprender las concepciones y políticas de formación del profesorado tanto en Brasil como en Honduras, tomando como ejemplo un curso de licenciatura de pedagogía en cada país. Para conseguir nuestro propósito trabajamos con el abordaje de estudio de casos con bases cualitativas, apoyándonos para el desarrollo de la investigación en la revisión documental y la entrevista con los coordinadores actuales como caminos para la recolección de la información. Los análisis interpretativos de los datos arrojan como resultado que la concepción de formación docente legitimada en ambos países está pautada en los principios del paradigma tecnológico. A pesar de esa proximidad, concluimos que su estructuración es diseñada de diferentes formas, especialmente en las políticas y concepciones evocadas.

Palabras-clave: Educación Superior. Desarrollo Profesional del Profesorado. Políticas de Formación de Profesores.

Resumo: Este trabalho é parte da dissertação de mestrado do primeiro autor e visa compreender as concepções e políticas de formação de professores tanto no Brasil quanto em Honduras, tomando como exemplo um curso de graduação de professores em cada país. A fim de atingir nosso objetivo, trabalhamos com uma abordagem de estudo de caso qualitativo, contando com a revisão documental e entrevistas com os coordenadores atuais como formas de coletar as informações. As análises interpretativas dos dados mostram que a concepção da formação de professores legitimada em ambos os países se baseia nos princípios do paradigma tecnológico. Apesar desta proximidade, concluimos que sua estruturação é concebida de diferentes maneiras, especialmente nas políticas e concepções evocadas.

Palavras-chave: Educação Superior. Desenvolvimento Profissional de Professores. Políticas de Formação de Professores.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: josjaves@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Titular da UFMT e editora da Revista de Educação Pública. E-mail: filarrudamonteiro@gmail.com.

Abstract: This paper is a part of the master's thesis by the first author and it aims to understand the conceptions and policies of the teacher education in both Brazil and Honduras, taking as an example an undergraduate pedagogy course in each country. To achieve our purpose, we worked on a case study approach with qualitative bases for relying the development of the study on the documentary review and interviews with the current coordinators, as ways to collect the information. As a result, the interpretative analyses of the data show that the conception of teacher education legitimized in both countries is based on the principles of the technological paradigm. Despite this proximity, we conclude that its structuring is designed in different ways, especially in the policies and conceptions evoked.

Keywords: Higher education. Teacher Professional Development. Teacher Education Policies.

Introducción

En el continente americano, la formación del magisterio se realiza en diferentes espacios; en algunos países y estados existen instituciones de educación media que tienen esta misión, y en otros, han elevado la preparación mínima para acceder al ejercicio docente, realizándolos en instituciones universitarias y facultades o en instituciones terciarias no universitarias.

Las políticas de formación profesional docente, convergen en elevar su preparación al nivel universitario, algo que ha representado avances significativos, sin embargo, también ha despertado un sentimiento de desencanto con su perspectiva excesivamente positivista, lineal, yuxtapuesta, jerarquizada y predecible, como exponen los profesores, dichas consideraciones surgen del análisis al paradigma predominante de los últimos tiempos (NÓVOA, 2022; VAILLANT; MANSO, 2022). Lo que nos obliga a cuestionarnos ¿qué es un paradigma en el contexto de formación de profesores? y ¿cómo eso condiciona el desarrollo profesional?

En un trabajo presentado por Zeichner (1983), explica que los paradigmas de profesionalización docente son una estructura que agrupa un conjunto de creencias, nociones, principios y posicionamientos en los que se construye la docencia, es decir, evoca elementos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos. De ahí surge nuestra preocupación por analizar el desarrollo profesional del profesorado, específicamente la formación de profesores en el contexto de dos cursos de licenciatura en Pedagogía, localizados en Brasil y Honduras.

La literatura ligada a la temática del desarrollo profesional docente vislumbra un escenario pantanoso en relación con su concepto, como bien describe (DINIZ-PEREIRA, 2019b), se encuentra en discusión, es decir, no hay un consenso global de lo que realmente significa. En dicha obra, el autor cita a diferentes autores e identifica múltiples acepciones; por ejemplo, para unos, está asociado a procesos de formación permanente, por lo cual, se entiende que es una etapa subsecuente a la formación inicial. Otros, mencionan que se refiere a un conjunto de factores que condicionan el desarrollo de la actividad profesional. Otro grupo, lo comprende como el espacio para el

perfeccionamiento de las habilidades y destrezas, mientras que otro segmento lo explica como momentos de actualización profesional.

Todas esas representaciones son válidas, pero no conformes con ellas, este hecho nos motivó a continuar indagando en otros escritos, uno de ellos fue el presentado por los investigadores (IMBERNÓN; CANTO, 2013, p. 4), quienes desde su perspectiva entienden que el desarrollo profesional engloba “un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión” es decir que las acciones que se objetivan “mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” deben ser entendidas como políticas de desarrollo profesional, cuyas definiciones exponemos en este trabajo.

Tomando en cuenta lo anterior, reconocemos que la formación del profesorado es uno de los momentos del desarrollo profesional en el que también deben considerarse otros elementos, como ser el salario, políticas y normativas que regulan la práctica docente, las condiciones estructurales e infraestructurales en las cuales realizan su trabajo, oferta y demanda laboral, las formas de acceso al trabajo educativo, cultura institucional y profesional. En concreto, es en el marco de los documentos normativos que subyacen en las políticas de desarrollo profesional, como destacan algunos autores (VAILLANT; MANSO, 2022). Las normativas no se limitan a las leyes principales de un país, también incluyen las disposiciones internas institucionalmente, sobre todo, de aquellas que gozan de autonomía administrativa y científica, tal es el caso de las universidades. Esto no supone que los cursos de licenciatura desconsideren las directrices nacionales en relación con la preparación profesional de los futuros profesores, pero lo dejan a su libre interpretación.

Por eso, consideramos oportuno establecer como objetivo de este trabajo comprender las concepciones y políticas en las cuales son formados los profesores en el contexto de Brasil y Honduras, utilizando como ejemplo un curso de Pedagogía en los países antes mencionados. Para lograr el objetivo, presentamos este trabajo en tres grandes segmentos: el primero, detalla las decisiones tomadas para realizar el proceso de investigación; el segundo, desarrolla la teoría que sirvió como cristal para determinar el conjunto de concepciones que tanto en la legislación como en la propuesta de formación son establecidas; finalmente, el tercero describe como es desarrollada la formación docente en los cursos de licenciatura analizados, cerrando este artículo con las discusiones y consideraciones finales.

Metodología

El desarrollo de este trabajo se sustentó en los principios del estudio de casos con bases cualitativas. Como enfoque, el estudio de casos trata de un ejemplo que presenta elementos

indispensables para la comprensión del mismo, es decir, analiza el objeto o fenómeno de estudio a profundidad y en algunas ocasiones puede traspasar las fronteras de su delimitación. De acuerdo con Stake (1999), el caso es algo particular, multidimensional y en desarrollo, en el que se pretende entender a profundidad el ejemplo en cuestión. A pesar de que esta concepción es altamente aceptada, (ALVES-MAZZOTTI, 2006) menciona que la lógica en la cual puede pautarse un estudio de casos, define el punto de partida, interés, su desarrollo y sus conclusiones.

Este tipo de análisis, según explica André (2013), se caracteriza por ser desarrollado en tres etapas, que adoptamos en este trabajo. La primera etapa es conocida como la fase de exploración, que se refiere al diseño de investigación y al reconocimiento de las posibilidades de llevarla a cabo. La segunda se relaciona con la recolecta de los datos, según el tipo de fuentes seleccionadas. La indagación concluye en el análisis de los datos obtenidos de las fuentes que permiten la interpretación y la construcción del caso con la información recopilada.

Para efectos de este trabajo, se escogió como contexto del caso de formación de docentes a dos cursos de licenciatura en Pedagogía, uno ofertado en la ciudad de Tegucigalpa, Honduras y otro en Cuiabá, capital del Estado de Mato Grosso, Brasil. Nos apoyamos en dos instrumentos para la colecta de datos, la primera consistió en la revisión documental, en la que, una parte de los documentos se obtuvo de los sitios web de las universidades donde se encuentra información de las licenciaturas. La otra parte, fue provista por las universidades a través del participante en la investigación como entrevistado. Entre los documentos analizados, destacamos: normativas y planes institucionales, normativas nacionales, sobre formación, planes de clases de los formadores de profesores, investigaciones realizadas a los cursos y su plan de estudio.

La entrevista semiestructurada fue la segunda forma de recopilar información sobre la formación docente en esos contextos. Para el desarrollo de la misma, se elaboró un cuestionario con 19 preguntas, divididas en tres bloques. El primero buscaba conocer la trayectoria personal-profesional de los participantes de la investigación. El segundo, tenía por objetivo explorar los elementos relacionados con la parte política y filosófica de los cursos de licenciatura, y el tercero, fue estructurado para conocer la forma de organización de las actividades de formación profesional de los cursos de graduación, o sea, planeación, ejecución y evaluación de los aprendizajes de los futuros docentes. Elaboramos una estructura para orientar la comprensión sobre la organización de los cursos y la reflexión posterior por medio de los datos obtenidos. Para la presentación de las informaciones obtenidas por medio de este instrumento, utilizaremos los códigos CCPC para referirnos a los diálogos manifestados por el coordinador del curso de Pedagogía de la universidad de Cuiabá y para su homólogo de Tegucigalpa será CCPT.

En este sentido, se crearon seis subcategorías, que fueron nuestras bisagras entre lo que nos proponíamos investigar y las fuentes de información. Entre las subcategorías destacamos antecedentes e historia del curso, valores y objetivos de los programas, perfil deseado tanto para el ingreso de los que se convertirán en profesores de los niveles previos a la educación universitaria como el exigido para el egreso, entre otros elementos. Asimismo, se procuró identificar las concepciones y las filosofías de ambas licenciaturas, con el fin de tener una mayor comprensión de lo que se proponen alcanzar al concluir esta etapa. Finalmente, realizamos un análisis interpretativo de las informaciones recopiladas, que nos permitió identificar e interpretar las concepciones y políticas de formación docente aplicadas en la propuesta de formación en los cursos estudiados, teniendo como lente de interpretación la teoría de los paradigmas de formación.

En el proceso de contextualización fue posible constatar que en ambos países la política en materia educativa y, por ende, de formación de profesores, había sufrido cambios. Esta situación hacía pertinente abordar las subcategorías en las dos técnicas de recolección de datos, de esta forma, las informaciones iniciales obtenidas en las fuentes documentales fueron corroboradas en el desarrollo de las entrevistas. Al finalizar la segunda fase, se organizaron los detalles brindados tanto por los escritos analizados como por los coordinadores, de tal forma que nos permitiese caracterizar y contrastar los programas a la luz de los paradigmas de formación del profesorado.

Paradigmas de formación de profesores

Los paradigmas pueden variar de acuerdo a la época y contexto, las fuentes consultadas nos muestran una variedad de perspectivas y experiencias de la formación de profesores alrededor del mundo, que, a pesar de no ser semejantes, existen aproximaciones relativas. Tomaremos la perspectiva trabajada por Diniz-Pereira (2014), quien argumenta que los paradigmas en la actualidad parten de tres lógicas, es decir, la racionalidad práctica, técnica y crítica. En la racionalidad práctica, la experiencia se vuelve el objeto, medio y fin del proceso, incluye las perspectivas basadas en experiencias contextualizadas o las acepciones orientadas al desarrollo personal. La racionalidad técnica parte de la construcción de conocimientos basados en la producción científica de las ciencias básicas y aplicadas que orienta el desarrollo de la actividad profesional. También, está la postura crítica, que puede tomar una postura dialéctica o en lo que se refiere a las racionalidades anteriores, o bien, su posicionamiento puede caminar en dirección opuesta a los modelos hegemónicos.

Los supuestos de los paradigmas basados en la racionalidad práctica tienen como eje central las experiencias. Las experiencias configuran el conocimiento profesional-personal, que puede ser orientado a perspectivas más reguladas o más flexibles. En el radio de esta racionalidad encontramos tres paradigmas: el artesanal-tradicional, de desarrollo humanístico y el práctico reflexivo. De

conformidad con García (1999), el modelo de formación artesanal-tradicional parte de la idea de los profesores modelos, cuyos valores, prácticas y concepciones deben ser asimilados por los futuros profesores mediante la observación directa, esto servirá como base para construir las nociones sobre la enseñanza en contextos específicos, que serán útiles a largo plazo y le servirán como fundamento para futuras decisiones. En este paradigma, el conocimiento lo tienen los profesores que están en el terreno de la escuela y en sus experiencias acumuladas en ese contexto, la formación en dicho espacio es más circunstancial y no estandarizado.

Otro modelo que se rige por las experiencias es el de desarrollo humanístico, como su nombre dice, la preocupación central del programa de formación de profesores reside en el acompañamiento de la evolución personal en todas las dimensiones, especialmente en las actitudes y habilidades personales. Su propósito es promover la imagen de un profesional emocionalmente equilibrado, ya que un profesor con mayor madurez y conciencia de sí mismo podrá potencializar a otros de forma eficaz. En esta lógica, no existen conductas ni pautas a seguir, en sí, las habilidades y atributos individuales deben ser perfeccionados, esto no implica renunciar a aspectos colectivos. En esta forma de cogitar el curso, el formador del profesorado no es un transmisor de la información científica disponible, de hecho, las experiencias y actividades en el medio se vuelven el objeto de análisis, en el que los formadores asisten el proceso de venir a ser docentes.

Asimismo, existe el modelo que entiende al profesor como un práctico-reflexivo, inspirada en el escrito de El profesional reflexivo. En dicho texto, Schön (1998) realiza una serie de observaciones al paradigma dominante de formación profesional, es decir, al de la racionalidad técnica. En este sentido, el futuro profesor es alguien que aprende de un práctico, que sustenta sus acciones en procesos cíclicos de reflexión, en otras palabras, la reflexión ocurre antes de la acción, durante la acción y después de la reflexión en la acción. La eficacia del programa de formación de profesores está en la medida que el profesorado consigue autonomía profesional para la deliberación práctica, de esta forma, tanto la experiencia como los análisis sobre la acción son el eje de su preparación.

Dentro de los paradigmas basados en la racionalidad técnica están aquellos que poseen un instrumento o dispositivo que organiza la propuesta formativa, conducen la formación tomando como referencia un conjunto de objetivos o competencias (conductas deseables) que se esperan al concluir el programa. Desde esta perspectiva, estos modelos establecen, con antelación el camino y los conocimientos a construir en el trayecto, de tal forma, que los futuros profesores y formadores de profesores saben qué, cómo y cuándo serán realizadas tanto las actividades formativas como las evaluaciones, tal como describe en su trabajo Marcelo (1995).

Para materializar el desarrollo de las conductas deseables, la formación profesional es organizada en momentos, caracterizándose por colocar en la parte inicial una fuerte formación académica

desarrollada dentro de las instalaciones de la institución formadora, dichas construcciones teóricas, se aplican en el contexto escolar en una fase subsecuente, por esta razón, (VAILLANT; MARCELO, 2015) lo consideraban como el modelo consonante, es decir, la práctica docente responde al conocimiento científico sobre eficacia de la intervención pedagógica.

Dentro de este paraguas de paradigma de formación de docentes, se consideran el enfoque academicista, el modelo de entrenamiento y de tomador de decisiones. En este raciocinio, el enfoque académico se focaliza en proveer los conocimientos necesarios para el ejercicio de la labor docente, pudiendo ser pedagógicos, disciplinares, tecnológicos, sobre los estudiantes, del nivel y sistema educativo que les permita comprender al formando y desarrollar una práctica eficaz. De esta noción surgen dos perspectivas en relación al conocimiento disciplinar, el profesor que domina las estructuras substantivas del conocimiento, en otras palabras, domina los principios y teoría considerados aceptados por la comunidad científica. También, está la perspectiva del profesor como concedor de las estructuras sintácticas del conocimiento, es decir, conoce las formas y métodos de producción científica del campo de especialización.

El segundo, donde el profesor es formado para actuar en consonancia con los conocimientos sobre eficacia en el aprendizaje y se espera que por medio de las técnicas se alcancen los objetivos o competencias establecidas. En el tercero, el profesor es formado como tomador de decisiones, en este entendimiento, se comprende al profesor como un aplicador de un instrumento que bajo ciertas circunstancias puede valerse de sus construcciones para decidir el camino de formación de sus futuros estudiantes, especialmente lo que no se ajusta a dicho instrumento.

El modelo crítico busca superar las visiones predominantes, esto significa que ser profesor ya no solo se trata de imitar lo bueno o de la mera aplicación de habilidades y técnicas, dicho en otras palabras, se aprende a ser docente cuando el profesor es consciente de lo que hace, es capaz de responder el porqué y para qué de su acción, o sea, reflexiona sobre las consecuencias académicas, personales y políticas que tienen dichas acciones, es decir, implica reconocer el trabajo docente como una actividad compleja, tal como podemos corroborar (DINIZ-PEREIRA; FLORES; FERNANDES, 2021; MARCELO; VAILLANT, 2018). Esta idea de formación del profesorado promueve como valores la justicia social, relaciones democráticas y corresponsables en los procesos vinculados con la formación y la transformación social, es decir, entiende la acción educativa como una actividad política.

Dentro de esta racionalidad encontramos tres modelos de formación de profesores, entre ellos, el paradigma de la reconstrucción social, el de emancipación y el ecológico crítico. El primer modelo concibe que la formación de profesores debe abordar la necesidad de los procesos reflexivos que van más allá de la gestión del aula de clases para identificar las implicaciones que tiene la enseñanza que promueve la equidad, honestidad y la justicia social, o como Zeichner (2017) explica, para reducir

las desigualdades y las injusticias de no poder acceder a servicios de calidad, esto es, busca posicionar al ser y su colectivo en el centro del proceso y capacitarlo para promover cambios estructurales en beneficio de todos.

El modelo de la emancipación promueve la idea de que enseñar es una actividad política, donde los salones de clases son el espacio ideal para construir una visión más colectiva de la formación que permitirá traspasar los límites, por medio de prácticas más democráticas y la redefinición de las relaciones de poder. Además, se asume que los profesionales conforman la comunidad que corresponsablemente trabaja en la formación de los nuevos cuadros profesionales, en donde, tanto los profesores universitarios como los que ya están en ejercicio participan en la formación profesional sin una relación de jerarquización, es decir, se desarrolla una perspectiva más complementaria y en igualdad.

También, destacamos que esta mirada de la formación de profesores entiende que dicho proceso no es eminentemente positivista e individual, por el contrario, se trata de un proceso constituido por los diferentes contextos y espacios en los que se aprende la profesión, esto es, los contextos formales e informales, los conocimientos científicos y no científicos, los elementos personales y colectivos forman parte del proceso de constitución profesional, tal como destacan (SHULMAN; SHULMAN, 2016), ya que esas dimensiones se desarrollan e interceptan constantemente.

Como reflexiona Roldão (2021), aplicar esta concepción implicaría reconocer cuatro cosas que, según la autora, podrían mejorar la formación profesional de los docentes: 1) la formación profesional de profesores no se acaba en la denominada formación inicial, porque es permanente y debe ser entendida como parte del proceso continuo del desarrollo profesional, no como momentos yuxtapuestos y poco articulados. 2) la necesidad de establecer alianzas estratégicas entre instituciones formadores y las escuelas, en que el valor de la corresponsabilidad sea priorizado. 3) es necesario incluir la dimensión de la formación profesional dentro las finalidades de las escuelas y 4) darle mayor importancia a la práctica profesional en el proceso de constitución personal-profesional.

El último paradigma es el nombrado como ecológico crítico, en esta acepción de formación, se institucionaliza la investigación-acción como vehículo para llegar a sus fines, sean de formación profesional de docentes, para problematizar la realidad y para la transformación social, aunque no todas las pesquisas de este tipo evocan los valores del posicionamiento crítico. Tal como explican (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005), este tipo de investigación favorece: a) la calidad, extiende la formación docente y consecuentemente la percepción colectiva sobre su formación, b) que los involucrados determinen las teorías consideradas en el proyecto, c) la identificación de paradigmas que se contraponen a sus posicionamientos e d) integre la democracia como eje de la formación y su desarrollo profesional. A pesar de observar que la teoría en esta materia es amplia, la literatura

especializada afirma que a los paradigmas no se les caracteriza como cosas completas y cerradas, pueden adoptar diferentes discursos que, en algunas ocasiones, pueden ser hasta contradictorios, según el contexto y las formas en que cada programa es configurado. Entonces, habiendo discutido los principales puntos de los paradigmas, es momento de discutir los datos que nuestro caso de formación docente reveló.

El Caso: Concepciones y políticas de formación de docentes en Brasil y Honduras

Así como en muchos países, en Brasil y Honduras han existido diferentes formas de acceso a la profesión, es decir, entendemos que las políticas de Desarrollo Profesional del profesorado se han estructurado en diferentes lógicas, es decir, está la vía convencional que es otorgada por una certificación o licencia que otorgan los países o estados para personas que se especializan en el amplio campo de la educación (DINIZ-PEREIRA; FLORES; FERNANDES, 2021), o en algunas ocasiones solo es necesario tener el nivel mínimo de escolaridad exigido al resto de los que ejercen la profesión docente o demostrar el dominio del conocimiento de un campo disciplinar. Por eso, consideramos importante abordar la situación del caso de formación del profesorado en el contexto del Brasil y Honduras realizando algunas consideraciones normativas que orientan los cursos de graduación y delimitan la inserción en las labores educativas.

Consideraciones normativas y condiciones del ejercicio docente

En ambas naciones existe un conjunto de normas que condicionan las formas de acceso para el ejercicio docente, tanto convencionales como alternativas. Las vías alternativas con capital privado se han convertido en una de las principales formas que ha potencializado las opciones de ingreso al rubro laboral de la educación, este fenómeno no solo se limita a la Educación Pre-Escolar, Básica y Media también ha llegado a la formación profesional de profesores en el nivel universitario, como observamos en el contexto de Brasil (DINIZ-PEREIRA, 2019a) o en Estados Unidos (MARCELO; VAILLANT, 2009). Para reforzar este punto observamos que, en Brasil, el crecimiento numérico de instituciones privadas a nivel superior es más alto que el de inversión pública, sean estos federales, estatales o municipales, lo que también ha permitido la creación de cursos flexibles o alternativos a los programas presenciales. Este estudio nos permitió descubrir que la participación del capital privado en el cumplimiento o servicio de la educación ha venido a revertir en parte los números negativos de formación o licenciamiento para ejercer la profesión, ya que como muestra Gatti *et al.*, (2019, p. 106) en el año 2009 había un segmento poblacional considerable de profesores ejerciendo las labores

educativas sin poseer un título de licenciatura, reduciendo porcentualmente del 52 % al 38,7 % en la educación infantil.

Consideramos esa reducción positiva en el sentido que, en algunos estados del país en cuestión, es posible enseñar en ese nivel con un título de una institución de educación media, es decir, de las escuelas normales. En parte, el mayor crecimiento de profesionalización docente influenciada por el capital privado se vive en los cursos de licenciatura en Pedagogía, especialmente en los programas a distancia (EaD), que según datos del 2016 representan más del 80 % de los estudiantes matriculados en los cursos de pedagogía. Por eso valoramos como un aspecto importante reflexionar sobre cómo las universidades federales-públicas están formando a los futuros profesores.

El incremento de la iniciativa privada en la educación en Brasil, toma un impulso especial con la Ley de Directrices Básicas (LDB) aprobada en el año de 1996. El surgimiento de esta nueva normativa dio paso a un conjunto de cambios estructurales tanto en los niveles fundamentales y medio como en la Educación Superior. En lo que a esta última respecta, el trabajo de las investigadoras (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2021) enumeran un conjunto de disposiciones legales que acuerpan una idea para la formación docente. Entre los distintos esfuerzos por regular los procesos de formación profesional que son analizados en dicho trabajo están los Planes Nacionales Educativos anunciados en 2001 y 2014, Directrices generales para cursos de licenciatura plena que tiene por campo laboral la Educación Básica instituida en el 2002, institución de principios para el curso de licenciatura en Pedagogía en el 2006, las directrices curriculares de la formación inicial y continuada de los profesionales de la Educación promulgada en 2015, el establecimiento de programas en el marco de la Política Nacional de formación del magisterio por medio de la cooperación entre el Ministerio de Educación (MEC) y la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, mejor conocida por sus siglas en portugués (CAPES). Finalmente, a ellas se incorpora la última disposición analizada (DINIZ-PEREIRA, 2021) denominada como Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores para la Educación Básica y Curricular de Formación de profesores del mismo nivel educativo (BNC-Formación).

El trabajo colaborativo entre la CAPES y el MEC en la formación docente ha permitido la creación de dos programas importantes en la política nacional, es decir, el Programa Institucional de Becas para la Iniciación en la Docencia (PIBID) y el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), proyectos orientados a proveer experiencias en el terreno escolar los futuros profesores, aproximando la formación teórica en las universidades con la práctica y la realidad escolar. Además, ambas iniciativas buscan valorizar al profesor de educación básica y sus experiencias, que se vuelven elementos activos-corresponsables en la formación profesional de los nuevos cuadros de profesores. El primer programa mencionado está destinado a aquellos estudiantes que se encuentran cursando la

primera mitad de la licenciatura, es decir, ha cumplido con menos del 50 % de las disciplinas establecidas en el Proyecto Pedagógico Curricular del programa y visualiza acercarse a esa población con los Proyectos Político-Pedagógicos escolares y con el trabajo docente.

El segundo busca dar mayores experiencias de gestión del aula de clases, para esto profesores del centro escolar y la institución formadora acompañan el proceso donde finalmente se pretende empoderar al estudiante para desarrollar intervenciones pedagógicas a un grupo de niños. El PRP, atiende a la población estudiantil universitaria que se encuentra en la segunda mitad del programa de graduación. En ambos programas existen procesos de supervisión tanto de las instituciones participantes como de las formadoras, participación de estudiantes de las licenciaturas en educación ofertadas en universidades privadas o públicas, cuyos esfuerzos se destacan como algo positivo en Brasil, sin embargo, no se puede decir que esta es la única perspectiva de Residencia Pedagógica adoptada en el país, tal como lo evidencian Faria; Diniz-Pereira (2019) que, en sus consideraciones finales manifiestan que en ninguna de sus acepciones ha promovido una mejora sistemática de las condiciones en la que se realizan las acciones pedagógicas escolares. Finalmente, una de las observaciones realizadas a los dos programas descritos es que si bien, están en proceso de expansión y todos los estudiantes pueden participar, no todos pueden ser seleccionados ya que funciona esencialmente con un financiamiento limitado, lo que obliga a las universidades a realizar procesos de selección de becarios.

En el contexto hondureño la Educación Superior y el Ministerio de Educación no siempre han caminado de la mano, ya que desde el año de 1965 constitucionalmente la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) se encarga de rectorar la educación de tercer y cuarto nivel educativo y el Ministerio de Educación administra, organiza, controla y dirige la Educación Prebásica, Básica y Media del país. Dichas atribuciones fueron ratificadas una vez más en la década de los ochentas cuando después de períodos de inestabilidad política el país regresa a los principios democráticos promulgando una nueva Constitución. Cabe destacar que al momento de aprobar la nueva Constitución en Honduras, ya había universidades públicas y privadas, que en parte generó las condiciones para la creación de un ente que estableciera las pautas del nivel superior, que en palabras de Padilla (2011), la aparición del Consejo de Educación Superior, la ley que lo regula y sus reglamentos ha permitido tener un crecimiento más organizado, pero también llevó a la reestructuración de diferentes programas de licenciatura en dicho país en la primera mitad de la última década del siglo XX.

La UNAH al igual que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán entraron en procesos de reforma universitaria, en las que se propusieron modelos pedagógicos más democráticos, humanistas y críticos, acorde con las nuevas concepciones educativas, sin renunciar a aquellas

concepciones positivistas que venían trabajando anteriormente. Esto no solo implicó pequeños ajustes, los cambios realizados a los programas de licenciatura van desde la organización, selección, evaluación de aspirantes, estudiantes y de profesores universitarios, con el fin de elevar la calidad educativa.

Al mismo tiempo que la UNAH recibía sus atribuciones constitucionales y se reorganizaba la Educación Superior, el Ministerio de Educación y la República de Honduras asumían responsabilidades contraídas en la nueva carta magna, en la que se define la necesidad de la regulación del trabajo docente, es así que en el final de la década de los años noventa se aprueba el Estatuto del Docente y su reglamento. No obstante, los constantes desencantos y la falta de condiciones para su aplicación dieron paso a un sinnúmero de conflictos entre el gobierno central y el sector magisterial en los primeros años del siglo XXI. Con el paso del tiempo, fue necesario crear una ley coherente con las nuevas tendencias internacionales y que diera cuenta de las necesidades educativas del país. Es así que en 2011 se aprueba la Ley Fundamental de Educación y sus reglamentos, los cuales fueron publicados tres años más tarde, dejando en un segundo plano el Estatuto del Docente. La ley aprobada hace 11 años, entre otras cosas, asume por primera vez la licenciatura como formación mínima para el ingreso a la actividad profesional vinculada a la educación.

Infelizmente, las nuevas políticas no han sido capaces de mantenerse estables a lo largo del tiempo ni se han armonizados las lógicas de ingreso a la carrera magisterial, aun en los mismos procesos de reclutamiento del personal organizados por el Ministerio de Educación y sus dependencias; permitiendo de esta forma, por un lado, la contratación de profesionales de diferentes campos ajenos al terreno de la educación por medio del Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO) y, por otro lado, en los concursos públicos, donde el título de Maestro de Educación Primaria otorgado por las Escuelas Normales, habilita la participación en ese proceso de selección para el ingreso a la red de las escuelas públicas. El surgimiento de todos estos dispositivos legales brevemente mencionados y la reforma universitaria no ha alcanzado a reformular completamente de todos los programas de licenciatura denominados de Formación inicial docente, ya que el curso de Pedagogía de este país, no ha realizado modificaciones significativas desde su última propuesta elaborada y aprobada en 1994.

Estas constantes formas de accionar tanto en Brasil como en Honduras nos han permitido entender que existen contradicciones entre las Políticas de Desarrollo Profesional, ya que hay formas alternativas de ingreso a la profesión docente, que dependiendo del contexto o las circunstancias pueden regularizar su status en la misma, realizando paralelamente a la práctica pedagógica un curso de graduación en el campo de la educación denominados de formación inicial, aunque autores como Diniz-Pereira, (2016) cuestionan si realmente estos programas sean de preparación inicial, ya que desde la racionalidad práctica, la experiencia obtenida en el contexto escolar se constituye en una de las

formas de aprender el quehacer de los profesores. No obstante, la vía convencional en las diferentes leyes de ambos países está pautada desde la perspectiva tecnológica. Esta situación se da porque a diferencia de otras profesiones, el magisterio como grupo profesional no cuenta con organismos que certifiquen o habiliten el desarrollo de la función docente en los centros escolares.

Después de haber abordado los elementos normativos de los dos países, es tiempo de analizar las propuestas de formación de docentes de los cursos en cuestión obtenidas de la colecta de la información.

Formación de profesores en dos cursos de Pedagogía

Nuestros cursos ejemplo, son dos programas presenciales que se encuentran en el espectro de las universidades públicas, ambas son financiadas por el gobierno federal o central y su finalidad no es formar exclusivamente profesores, es decir, también forman otras profesiones. Según los datos analizados, en ambas instituciones se entiende que la formación profesional es un proceso que se realiza a lo largo de la vida, que no se restringe a lo que en ambos países se determina Formación inicial, razón por la cual, los dos cursos proponen actividades formativas que permitan avanzar a los futuros profesores, es decir, de pasar de espacios regulados institucionalmente a la autorregulación o heutagogía. Bajo este precepto, es su propósito desarrollar el perfil de docente-investigador, de tal forma que al concluir el programa el profesorado no se convierta en consumista de la producción científica, sino que participe activamente en su construcción.

Para conseguir su cometido, los programas organizan un conjunto de experiencias teórico-prácticas que permiten aproximar a los candidatos a ejercer la docencia con el perfil deseado de los cursos. Nuestros participantes durante las entrevistas reconocen que los estudiantes que pretenden ser profesores estructuran un conjunto de creencias e ideas sobre la profesión docente, resultante de la experiencia de escolarización. Dichas construcciones, son abordadas en el desarrollo de las clases que cursarán los que aspiran a volverse profesores en la licenciatura y las mismas deben ser el objeto de estudio o análisis. Tal como explica CCPC,

Es necesario reconocer, como lo dice nuestro Proyecto Político Pedagógico que los futuros profesores, cuando inician el curso y las disciplinas, ya traen consigo concepciones, creencias y valores que están fuertemente arraigados sobre la profesión, el quehacer del profesor, la función de la escuela, qué es enseñar, cómo se enseña y en que consiste aprender. Por eso, consideramos importante abordar dichas construcciones en procesos reflexivos y hacerlas objeto de estudio en los diferentes espacios formativos.

Sin embargo, el factor de reconocer esos conocimientos no los vuelve el objeto de estudio, sino que, los utilizan como forma de aproximación para el cumplimiento de la agenda propuesta en los planes de estudio. Como destacó CCPT, cuando explica que en el curso ofertado,

existe un espacio reflexivo sobre el quehacer docente y no solo de reflexión, también, de construcción en cada una de las disciplinas como pedagogía general, didáctica general, evaluación educativa, diseño curricular, planificación I, teoría y sistemas I, que son las clases profesionalizantes generales y en cada una de ellas vamos induciendo al alumno en su proceso de formación para ser docente y de cómo ejercer la profesión, ya que preparan a nuestros estudiantes con su primera experiencia en el terreno escolar como estudiante que aspira a convertirse en profesor. Por eso le decía que el profesor que da esas clases iniciales debe ser alguien con mucha experiencia en la carrera, no es ideal escoger alguien que viene empezando en la docencia universitaria, debe tener muchos conocimientos, mucha información y mucha paciencia para poder hacer una correcta conducción a los estudiantes para que al matricular Taller I, logremos lo que esperamos de un pedagogo que sabe manejar las estrategias metodológicas adecuadas, la evaluación, la planificación didáctica de un curso que se le asigna para ejercer la docencia. Anteriormente, las Escuelas Normales facilitaban este elemento, porque orientaban la formación de los estudiantes hacia la profesión, sin embargo, después del cierre de sus funciones en la formación inicial en educación media, nos obliga a ser muy cuidadosos al momento de escoger a los catedráticos que acompañarán la inducción a la carrera docente, ya que muchos de nuestros estudiantes no vienen con esa preparación específica.

Además, los coordinadores consideran importante que exista un dispositivo que oriente la acción de los formadores del profesorado, que permita establecer la naturaleza de la clase y su relación con los fines últimos que son promovidos; a pesar de esa consideración, los organizadores de la experiencia de formación de docente, es decir, los docentes universitarios tienen la potestad de tomar decisiones con relación a la misma, siempre y cuando, ese conjunto de elecciones no comprometa las aspiraciones de las licenciaturas.

Esto quiere decir que existe un instrumento que nortea los esfuerzos de formadores y futuros profesores en función de los objetivos que se pretenden alcanzar, los mismos comparten en esencia dos puntos: El primero, es que no parten de la idea de un currículo o plan de estudios mínimo; esto significa que su fin principal no es apenas habilitar a un profesor en un sentido técnico y de especialización exclusiva de las funciones que se irán a ejercer al concluir el curso. El segundo punto, se refiere a que la intención es preparar un profesional que conozca la situación educacional de forma global y entender cómo funciona en sus diferentes dimensiones.

Como describe CCPC, esa profesionalización del docente en dicha institución es,

pensada en toda la complejidad que representa la formación, la cual, ocurre dentro de un contexto más contemporáneo y no dentro un currículo mínimo que no está siendo revisado y repensado permanentemente que, termina ayudando a construir la percepción que existe poca conexión o relación entre las construcciones teóricas y el mundo de la práctica. De hecho, los profesores de este programa hemos

trabajado fuertemente para articular los contenidos que se abordan en las diferentes disciplinas y a vigilar sus progresos de forma colectiva teniendo la investigación como eje y mecanismo de diálogo entre los diferentes momentos y espacios de la constitución profesional. Con esto, quiero decir que pensamos la formación desde una perspectiva más humana, donde él o ella se constituye como profesional de la educación como un todo y estará en la capacidad de mirar primeramente a la persona que estará delante de él como un ser humano, sea un niño o niña, joven o adulto, y pensar que ese ser está situado dentro de un contexto histórico, biológico y social concreto.

De acuerdo con la informaciones obtenidas de los documentos analizados y de las explicaciones brindadas por los participantes, la lógica de estructuración de la formación de los mismos se presenta de forma similar en los dos contextos, es decir, los futuros profesores cursan primero un conjunto de disciplinas con mayor énfasis teórico y cuyas actividades, generalmente, se desenvuelven en el entorno del campus universitario en donde las intervenciones pedagógicas son realizadas por los formadores, que se complementan con momentos de puesta en práctica del conocimiento, tanto en el terreno escolar como en la universidad. Los momentos de construcción de conocimiento teórico tienen una mayor inclinación científica, aunque los contenidos de carácter histórico, cultural y social forman parte del proceso, que concatenado con la investigación como mediador del proceso facilitan la autoformación mencionada en el inicio de este segmento.

Es decir, que la formación del profesorado pretende lograr profesionalizar su práctica por medio de la construcción y certificación de conocimientos científicos, técnicos, históricos y sociopolíticos sobre el ejercicio docente. No obstante, a pesar de la concordancia en los caminos y concepciones de la formación profesional, esto no implica que los contenidos y políticas internas sean desarrollados y priorizados de la misma forma. Por ejemplo, en el contexto del curso universitario estudiado en Cuiabá-MT/Brasil, se observa que la adopción de la docencia no se limita a las acciones pedagógicas dentro del aula de clases, también se incluyen las perspectivas de la gestión escolar y educacional. En cambio, el curso ubicado en la ciudad de Tegucigalpa, se preocupa en formar profesores para integrarse a la gestión escolar y educacional de las instituciones educativas, aunque la experiencia de estar frente a estudiantes y participar de la gestión del aula de clases forma parte de las experiencias deseadas, esto no significa que orientan todas sus acciones formativas para dicho espacio y que el desarrollo de las mismas se realizan sin una preparación didáctico-disciplinar específica y estructurada dentro del plan de estudios.

Una de las cosas que pueden elegir los formadores de formadores son los recursos o materiales de apoyo que utilizarán en el desarrollo de sus clases, sobre este tema, indagamos el referencial bibliográfico elegido en cada programa. En ambos casos, los libros y artículos son escogidos por los docentes, solo que la forma en que esto ocurre es diferente en cada contexto. Por ejemplo, la metodología implementada en la universidad brasileña se fundamenta en el principio de colectividad

que evoca el término de universidad federal, según contextualizó el participante durante la entrevista, ya que en la perspectiva de ellos “los profesores del área de conocimiento son los que van a escoger los textos que se colocan en el Plan de Estudios, luego la comisión revisa los textos sugeridos y finalmente son discutidos y aprobados por el colegiado del curso. Los profesores discuten las opciones, sopesan las diferentes opciones y luego hacen la lista de referencias”, dicha lista, es realizada “considerando la concepción que se tiene del curso”, expresó CCPC. En el curso ofrecido en Honduras, los profesores de forma individual eligen los textos, “lo que sí orientamos es que deben apoyarse en diferentes textos, no solo en uno. Lo que debe prevalecer es que los mismos ayuden en la reflexión, que estén acorde a los temas que van a enseñar y sirvan como referencia para futuras investigaciones” conforme a lo que detalló CCPT.

La planeación y la ejecución de los planes de clase fue otro de los aspectos que investigamos en los dos programas, conforme a la revisión documental realizada. En el curso de Pedagogía de Honduras, no fue posible tener acceso a los planes de clase propuestos por los formadores de formadores, no obstante, el Plan de Estudios propone que la mayoría de los contenidos y objetivos sean alcanzados por medio de la clase magistral, observaciones e investigaciones bibliográficas, trabajos individuales y en equipo, estudios de caso, exposiciones entre otras, siendo la primeras tres las más comunes en todas las disciplinas. Para la comprobación de los aprendizajes, se propone realizar tres pruebas durante el período académico³, estas pueden ser orales o escritas y están sustentadas en las normas académicas de la universidad.

Mientras que, en el curso de Pedagogía ubicado en la ciudad de Cuiabá, no se encuentra un documento que explicita el abordaje metodológico de la enseñanza, para descubrir esas informaciones, ingresamos al sitio oficial de la universidad y revisamos los planes de clase o programación de actividades pedagógicas del semestre de los años 2020 y 2021, escogidos aleatoriamente, es decir los primeros quince de cada año entre las dos jornadas, dando un total de 30. Dentro de las características que observamos en esos planes es que las clases son organizadas en módulos, los cuales se construyen en función de los objetivos que se pretenden alcanzar. La estrategia más común es la de las clases magistrales, clases expositivas-dialogadas, debates, ruedas de conversa, discusión de textos en pequeños grupos, investigación bibliográfica y de campo, narrativas y registros reflexivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades individuales y grupales, especialmente relacionadas al desarrollo de seminarios, discusión de textos, lecturas dirigidas. Asimismo, producción de textos como ser resúmenes, síntesis, disertaciones y narrativas, los mismos registros que los estudiantes realizan de

³ Un período académico es el equivalente a 15 semanas de actividades científico-académicas.

su proceso formativo son utilizados para procesos reflexivos y forman parte del trabajo de conclusión de curso.

Sobre la evaluación de los aprendizajes, los documentos reflejan diversas formas para certificar los aprendizajes, entre ellos, destacan los trabajos escritos y orales, como son los informes de investigación, ensayos, narrativas, estudio de casos, seminarios y otros. También, se consideran los cuestionarios y pruebas que se proponen la medición del alcance de los diferentes indicadores tomados en consideración. Finalmente, aunque en menor medida, se encuentran autoevaluaciones y heteroevaluaciones, participaciones en los foros de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), donde deben demostrar dominio científico de los contenidos, coherencia y pertinencia en sus participaciones, socialización de informes de investigación de campo y resolución de actividades.

Otro aspecto que podemos ejemplificar es el de la investigación, el curso ofrecido en la universidad hondureña se orienta al desarrollo de políticas nacionales para la transformación de la educación, que se apoyan especialmente en los abordajes cuantitativos. Aunque existen diferentes visiones sobre el papel de la investigación en el perfil del pedagogo ya que, por un lado, desde la estructura académica de la universidad, tal como menciona el participante, se promueve la idea de desarrollar las competencias de investigación, no obstante, el departamento ha tenido bien incorporar las aspiraciones de las máximas autoridades sin descuidar la de los estudiantes, que conforme a la narrativa del participante, muchos de ellos ingresan al curso con la esperanza de volverse profesores que enseñarán en el salón de clases, sin embargo, se desilusionan al descubrir que el programa no desarrolla esa dimensión de las funciones de los docentes.

Del otro lado, la licenciatura ofertada en el país sudamericano, se preocupa por facilitar espacios en los que el estudiantado, según sus intereses e influencias, determinen el tipo de abordaje de investigación afín a sus creencias, aunque como fin último, se pretende formar un profesional reflexivo de las propias prácticas, sin delimitar las reflexiones, en otras palabras, las reflexiones pueden y en algún punto deben traspasar el muro del aula de clase y llegar a la estructura del sistema educativo hasta los macroelementos.

Durante el análisis, también fue posible identificar programas y componentes de formación complementarios de dicho profesional, ya sea por formar parte de la agenda universitaria y los principios de universalización y movilidad o por las políticas gubernamentales. El aprendizaje de otros idiomas y la movilidad por medio de intercambios estudiantiles a nivel nacional e internacional configuran parte de la política institucional de preparación profesional con el propósito de sensibilizarlos frente a la diversidad, desarrollar nuevos lazos académicos-científicos entre las instituciones de Educación Superior e identificación de movimientos y conocimientos globales, aun cuando todos los estudiantes pueden aspirar a dicho programa, no todos participan; no obstante, la

mediación tecnológica en las actividades formativas durante la pandemia fue aprovechada por los estudiantes, como acotó nuestro entrevistado del curso de Brasil: “Entonces, usted ve que los estudiantes utilizan la biblioteca virtual, acceso a diferentes plataformas que sirven de referencia bibliográfica, laboratorios, intercambios, participación en eventos regionales, nacionales e internacionales, que, de haber sido presenciales, difícilmente habrían participado”.

Asimismo, en el contexto brasileño, fue posible reconocer programas de aproximación con la realidad escolar, con el afán de superar algunos señalamientos históricos de la formación de docentes, es decir, la bifurcación de la formación profesional, el poco contacto con la cotidianidad escolar y la desconexión entre los espacios de formación inicial con la continuada, lo que ha llevado a organizar una propuesta conjunta por parte de la CAPES y el MEC, para repensar las políticas nacionales de formación, como hemos descrito en un segmento anterior de este trabajo. En este sentido tanto como el PIBID y el PRP se han entendido como programas que dan soporte a todo el proceso de aprendizaje de los profesores en formación, no obstante, en las actuales condiciones además del problema de presupuesto que no permite la participación de toda la población estudiantil que aspira a ser profesor, también, se enfrenta con las desigualdades sociales y la falta de oportunidades de poder dedicarse al estudio de forma exclusiva, ya que como ejemplifica el coordinador en la entrevista “tenemos estudiantes que solo pueden estudiar en una jornada, mientras que en la contraria se dedican a trabajar, este factor les impide participar en esos programas y de recibir ese soporte que necesitan los licenciandos para madurar algunas ideas relacionadas con la profesión”. En el caso de la universidad ubicada en el país centroamericano, no fue posible identificar programas de este u otro tipo que auxilien a los futuros profesores y pedagogos en su constitución profesional.

Otras palabras que debemos recordar en este análisis, son las conexiones, dicho de otra manera, el vínculo que existe entre los cursos de licenciatura con los de Programas de Posgrado, esto es, como se articulan los espacios formativos entre sus estudiantes. Según las informaciones obtenidas, en algunos contextos la formación docente puede verse menos articulada, como se observa en el curso estudiado en Honduras, donde vemos que sus conexiones con otros estudiantes y actividades pasan esencialmente por los seminarios, congresos y capacitaciones que se realizan en la Escuela de Pedagogía, así como en la construcción de comunidades educativas que la misma universidad promueve, de acuerdo con CCPT,

tenemos el programa de las comunidades educativas donde se trata de integrar a docentes haciendo equipo para fortalecerse en X disciplina o tema y así, poder ayudar a otros porque la intensión de esas comunidades. También, venimos desarrollando esa idea con nuestros estudiantes, creando comunidades de estudiantes para que se formen y capaciten en temas de interés y así se ayuden entre ellos.

En Brasil, en el curso investigado existe mayor proximidad, porque desarrollan y participan en actividades en conjunto, ya que los estudiantes de pregrado pueden unirse a los grupos de estudio e investigación de los postgrados. De hecho, las disciplinas optativas como las obligatorias tienen mucha proximidad con las líneas de especialización trabajadas en los grados universitarios subsecuentes. Pese a que institucionalmente y políticamente existe un esfuerzo por mejorar la formación docente y volverla más atractiva para escogerla como profesión y/o continuar en la misma a lo largo de la vida, todavía existe margen de mejora en las condiciones en que las mismas son desarrolladas.

Conocimientos considerados necesarios para la formación de profesores

Luego de haber colocado la estructura de la formación docente en los cursos de graduación, es importante comentar los conocimientos que son escogidos en los programas de licenciatura en pedagogía para la preparación de los futuros profesionales. Según los planes de clase y planes de estudio analizados, se identifica que los cursos en cuestión organizan un conjunto de conocimientos mayormente científicos, como mencionamos anteriormente. Dentro de las aproximaciones en las licenciaturas, encontramos conocimientos sobre los sistemas educativos y los niveles según la orientación del curso, es decir, educación infantil, para jóvenes y adultos; sobre las ciencias de la educación en el área de historia, sociología, psicología, filosofía; conocimientos pedagógicos, sobre gestión escolar y política educacional, conocimiento para el abordaje a la diversidad y problemas de aprendizaje, de investigación y sobre las tecnologías de la información y comunicación, que antes de la pandemia eran esencialmente abordadas en una asignatura, ahora con la virtualización de la enseñanza se han implementado o articulado en todas las disciplinas.

Un elemento que queremos destacar, es que en el curso de la ciudad de Cuiabá-MT/Brasil propone el empoderamiento de los conocimientos substantivos de los campos disciplinares de las ciencias que se enseñan en las escuelas, fundamental para la enseñanza, algo que suele pasar en muchos programas del mismo país y en el mundo (GATTI, 2014; GATTI *et al.*, 2009). Esos espacios denominados Fundamentos y Metodologías de enseñanza son espacios que principalmente atienden el qué, por qué y para qué enseñar, no hay muestras de que sean espacios prescriptivos. Por otro lado, en el curso de la capital hondureña, la experiencia de la gestión en el aula de clases es la primera aproximación práctica con el campo de trabajo docente, sin embargo, los conocimientos substantivos son abordados en las clases categorizadas como generales y en ellas no existe un acercamiento con la parte didáctica del conocimiento disciplinar. Esto podría explicarse con un detalle anunciado anteriormente y es que este curso está orientado para la gestión institucional o educativa, donde la experiencia en las aulas es algo deseable para la comprensión de la labor educativa y no el propósito del curso. De la misma forma, la universidad no acoge exclusivamente la formación de profesores, en

otras palabras, los estudiantes que matriculan esas clases generales son futuros ingenieros, doctores, psicólogos, abogados, cuyas profesiones no tienen un vínculo directo con la enseñanza y por lo tanto su abordaje se centra en el contenido disciplinar.

En relación con las perspectivas curriculares instituidas en ambos países, los cursos denotan una posición muy próxima, ya que tanto el Diseño Curricular Nacional Básico de Honduras como la Base Nacional Común Curricular en Brasil no son abordados como elementos que delimitan las acciones educativas y de gestión, dicho en otras palabras, son abordados y estudiados en momentos específicos como parte de los conocimientos que el profesorado debe construir dentro de la agenda política en materia educativa, sin embargo, ambos cursos buscan que los futuros profesores amplíen la intencionalidad de sus prácticas para promover concepciones relacionadas con la transformación de la sociedad, la vida en democracia y la justicia, desarrollando de esta forma perspectivas de currículos escolares más humanistas y menos estandarizados.

Adicionalmente, los planes de estudio y currículos institucionales ofrecen otros espacios académicos-culturales o disciplinas electivas dentro de los programas de formación, que por ser tan diversos no es posible categorizarlos en este trabajo. Sobre estas disciplinas electivas, queremos destacar que su espectro es diverso, pero en ambos cursos hay un posicionamiento divergente en sus fines, ya que en la universidad hondureña estas clases no precisan estar vinculadas con la formación docente, entendiendo que la preparación profesional en las instituciones superiores debe ser tener como fin la formación integral del ser humano y no limitarse a aspectos académicos-laborales.

En la universidad localizada en la capital del estado de Mato Grosso, por el contrario, determinan como preferencial un conjunto de disciplinas que sí tengan una relación con la educación y estas también están vinculadas con las líneas de investigación del Programa de Posgrado que está dentro del Instituto de Educación, al cual pertenece este curso. Una vez concluidas las actividades teórico-prácticas obligatorias y otras disposiciones institucionales, el estudiantado de ambos centros de estudio de Educación Superior podrán solicitar su certificado que los acredita como profesionales, es decir, como docente para realizar de esta forma su ingreso a la profesión.

Discusión y consideraciones finales

Inicialmente nos propusimos abordar el tema de formación de profesores en el contexto de Brasil y Honduras, con el fin de comprender las concepciones y políticas que condicionan la estructuración de la misma, entendida dentro del desarrollo profesional. Iniciamos el presente trabajo abordando las pautas metodológicas que orientaron el desarrollo de este estudio. Posteriormente desarrollamos la teoría de los paradigmas como cristal o filtro que nos permitiría entender las políticas y concepciones que norlean la formación del profesorado, hasta llegar a la socialización de las

informaciones obtenidas y diálogos tomados de las entrevistas realizadas a nuestros participantes de las dos universidades analizadas. En este apartado, queremos realizar algunas consideraciones importantes que sustentan nuestras interpretaciones de uno de los caminos diseñados para el ingreso de la carrera docente.

La formación universitaria moderna tiene una fuerte tradición positivista-academicista, como explica Shön (1998), este factor termina influenciando en la concepción de formación profesional en la Educación Superior, donde la preparación para el ejercicio del magisterio no es una excepción, conforme a los resultados mostrados. De hecho, en los dos países donde se realizó el estudio, se observa que desde los espacios de legislación se considera importante la formación inicial para el ingreso a la carrera magisterial. Tanto las normativas como las disposiciones de las instituciones de educación superior apuestan por una formación con bases en el paradigma tecnológico, aun así, la inserción profesional no necesariamente se pauta totalmente en los principios de ese modelo.

Otra de las relevaciones de nuestro caso fue que, a pesar que se ha definido la estructura del modelo tecnológico en los dos cursos, esto no ha significado renunciar a otras posibilidades que ofrecen las otras racionalidades, por ejemplo, la inclusión de programas que estimulen la formación profesional con una perspectiva más colectiva o con mayor valorización de las experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes en las escuelas, que a su vez, sirve como motivación para que estos últimos se movilicen dentro del espiral de la formación continua, no obstante, estructuralmente no han generado los cambios que dichos paradigmas alternativos promueven.

De la misma forma, entendemos que a nivel de propuesta pueden emitirse diferentes reglamentaciones o planes de estudio que como proposición pueden tener la influencia de los grupos que ostentan el poder para tomar decisiones políticas en materia educativa y de formación, pero esto no supone que los formadores de profesores realicen sus intervenciones pedagógicas en consonancia con los modelos propuestos, ya que en última instancia, es este profesional quien realiza sus interpretaciones de los instrumentos regulatorios de las actividades formativas del futuro profesor.

Aunque durante algunas partes de este trabajo se observa que existe una relación vertical y unilateral en la construcción de los estamentos legales que rigen la educación, esto no determina totalmente la configuración de los cursos de licenciatura, ya que desde la legislación internacional y la nacional se garantiza a las Instituciones de Educación Superior autonomía administrativa y científica, lo que posibilita que los gobiernos no hagan injerencias a estos centros de formación de forma inmediata, es decir, las universidades llevan a cabo diferentes procesos para analizar nuevas disposiciones, y según los consensos realizados se determina el posicionamiento asumido desde una perspectiva institucional. Por ejemplo, en el caso de la universidad ubicada en Brasil, que al momento de hacer el estudio estaba discutiendo la propuesta de la BNC-Formación. Este fenómeno de reestructurar programas de

graduación en dicho país se ha caracterizado por ser procesos que demoran tiempo en ser considerados o aplicados (DINIZ-PEREIRA, 2021) sobre las directrices aprobadas en la primera década del siglo XXI o las Directrices Curriculares Nacionales de Formación Inicial y Continua del año 2015, que en el caso de las últimas no han se puesto en marcha.

En el contexto de la universidad ubicada en la capital de Honduras, los cambios en el programa presencial de pedagogía todavía no se ven reflejados en su plan de estudios, como ha sido mencionado en su descripción. Desde lo institucional y nacional han habido reformas en los programas y propuestas pedagógicas, sin embargo, la propuesta formativa vigente del curso sigue siendo la aprobada en el año de 1994, el surgimiento de ese plan de estudios fue provocado principalmente por las disposiciones de las Normas Académicas de Educación Superior aprobadas en esa época, aunque esto no ha sido impedimento para que el personal docente que forma a los pedagogos realice adecuaciones acorde con la política educativa de la universidad y a la realidad educativa del país. No obstante, en el contraste de las perspectivas de formación de ambos países, el caso del Brasil nos muestra una estructura más compleja, si bien presenta muchos desafíos, pero ha ido presentando avances significativos.

Durante el desarrollo de este trabajo, abordamos diferentes elementos que nos permitieron entender de forma general el movimiento de la formación docente desde la perspectiva de los paradigmas. Posteriormente, describimos y analizamos de forma general el contexto de las políticas de Desarrollo Profesional del profesorado en los países donde se realizó el estudio. Finalmente abordamos la estructura y propuesta formativa contemplada en los documentos que rigen la Educación Superior y los programas de licenciatura, así como las explicaciones ofrecidas por nuestros participantes. De esta forma cumplimos con nuestro objetivo central de comprender las concepciones y políticas de formación del profesorado tanto en Brasil como en Honduras.

Desde este trabajo, nuestra intención es abogar por políticas de desarrollo profesional del profesorado más reflexivo-investigativas, consensuadas, estructuradas y menos decisiones jerarquizadas, improvisadas, antojadizas y poco democráticas, para generar un ambiente propicio para el ejercicio de la carrera; donde la formación sea pensada como un plano de carrera, que permita de forma integral, regularizada, permanente, acompañada, interconectada y democrática el desarrollo personal-profesional pleno del profesorado, para que al momento de ejecutarse sea sustentado con el trabajo colaborativo entre los formadores en las escuelas y las universidades, donde los gobiernos y los profesionales crean un espacio cálido y establezcan los incentivos para el beneficio de la persona y el futuro estudiantado que se profesionaliza para enseñar.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/412>. Acesso em: 22 out. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo**, v. 1, n. 1, p. 34-42, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 22 out. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457>. Acesso em: 10 set. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (org.). **Formação de professores S/A**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019b. p. 65-74. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352572725_DESENVOLVIMENTO_PROFSSIONAL_DOCENTE_um_conceito_em_disputa Acesso em: 20 nov. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 4 set. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FLORES, M. J. B. P.; FERNANDES, F. S. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 589-614, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5384>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5384>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 1 jun. 2021.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 215-234, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaee204320092046>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaee/article/view/2046>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, e-20880.070, 2022.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, v. 0, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. UNESCO ed. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919.locale=en>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- IMBERNÓN, F.; CANTO, P. J. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. **Revista Electrónica Sinéctica**, v. 1, n. 41, p. 1-12, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI665-109X2013000200010. Acesso em: 24 jul. 2021.
- MARCELO, C. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB, 1995.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?** Málaga: Narcea, 2009.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio**. Madrid: Narcea, 2018.
- NÓVOA, A. **Escolas e Professores. Proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Empresa Gráfica do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- PADILLA, R. C. El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. **Revista Innovación Educativa**, v. 11, n. 57, p. 81-89, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350010.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.
- REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.289>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 28, p. 79–90, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i28.545>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/545>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- SHÖN, D. **El profesional reflexivo**. Barcelona: Paidós, 1998.
- SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

VAILLANT, D.; MANSO, J. Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. **Ciencia y Educación**, v. 6, n. 1, p. 109-118, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22206/CYED.2022.V6I1.PP109-118>. Disponível em: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2250>. Acesso em: 9 ago. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la Formación Docente**. Madrid: Narcea, 2015.

ZEICHNER, K. Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de rendición de cuentas, incertidumbre y crecientes desigualdades. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; SILVA-PEÑA, I.; ZEICHNER, K. (org.). **Justicia social: la dimensión olvidada de la formación docente**. Santiago de Chile: Mutante Editores, 2017. p. 15–32. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337560543_JUSTICIA_SOCIAL_LA_DIMENSION_OLVIDADA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE. Acesso em: 29 set. 2021.

ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 3–9, maio. 1983. DOI: <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275423698_Alternative_Paradigms_of_Teacher_Education. Acesso em: 13 abr. 2020.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2021.

Recebido em: 30 de julho de 2022.

Versão corrigida recebida em: 15 de outubro de 2022.

Aceito em: 9 de novembro de 2022.

Publicado online em: 22 de dezembro de 2022.

