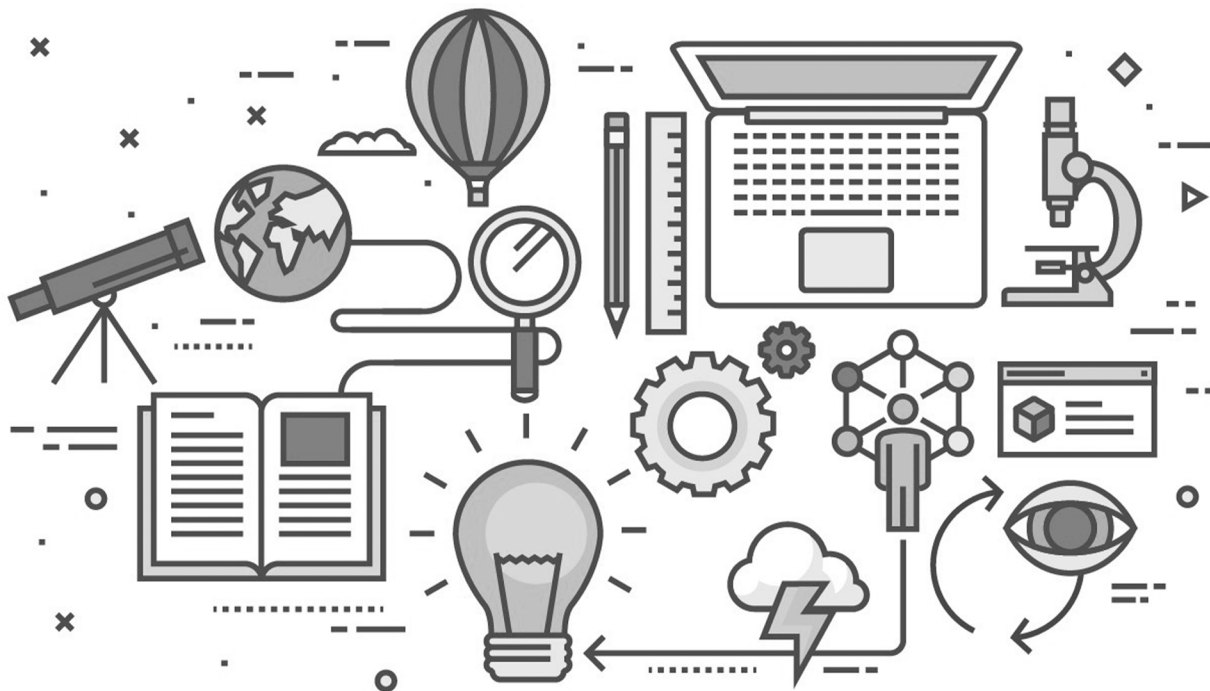




**Elói Martins Senhoras
(Organizador)**

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

Atena
Editora
Ano 2021



Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abráao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Kimberly Elisandra Gonçalves Carneiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-728-4

DOI 10.22533/at.ed.284210119

1. Educação. 2. Política pública. 3. Sociabilidade humana. 4. Estudos de casos. 5. Experiências. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

O presente livro, “Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana: Estudos de Casos e Relatos de Experiências” tem o objetivo de discutir o estado da arte no campo das Ciências da Educação, por meio da apresentação de uma coletânea diversificada de estudos empíricos que refletem uma riqueza de temáticas no mundo e no Brasil.

Estruturado em 28 capítulos, esta obra apresenta relevantes debates relacionados ao campo educacional por meio de uma incremental lógica dedutiva que parte da abstração teórica no campo epistemológico da Educação até chegar à empiria de um conjunto de estudos de caso sobre programas, projetos, atividades e relatos de experiência.

A proposta implícita nesta obra tem no paradigma eclético o fundamento para a valorização da pluralidade teórica e metodológica, sendo este livro construído por meio de um trabalho coletivo de pesquisadoras e pesquisadores, tanto, estrangeiros, oriundos do Chile, Colômbia, México, Espanha e Portugal), quanto, nacionais, advindos de todas as macrorregiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil.

Caracterizada por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem quali-quantitativa, esta obra foi estruturada pela conjugação de uma lógica convergente no uso do método dedutivo a fim de possibilitar divergentes abordagens teórico-conceituais para abordar a realidade empírica dos relatos de experiência e dos estudos de caso, assim resultando em uma pluralidade de debates.

Com base nos resultados obtidos nesta obra, uma rica lista de debates teórico-conceituais é didaticamente oferecida ao grande público leitor, corroborando assim para um perfil de conhecimento alicerçado não apenas no estado da arte, mas principalmente fundamentado pelo relato de experiências e o estudo de casos de programas, projetos e atividades no contexto educacional.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

ESTUDOS DE CASOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

CAPÍTULO 1..... 1

A EDUCAÇÃO DE REFUGIADOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM 2017: O CASO DAS CRIANÇAS CONGOLESAS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Maicon Salvino Nunes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.2842101191

CAPÍTULO 2..... 9

APRENDIENDO NUTRICIÓN CON LOS NIÑOS

María Eugenia Vera Herrera

DOI 10.22533/at.ed.2842101192

CAPÍTULO 3..... 15

ADAPTAÇÃO ANGOLANA DA ESCALA DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (EANF) A EDUCADORES DE INFÂNCIA

Genoveva Augusta Martins de Menezes dos Santos Borges

Feliciano Henriques Veiga

DOI 10.22533/at.ed.2842101193

CAPÍTULO 4..... 22

CARACTERIZAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA ANGOLANOS: ENVOLVIMENTO, AUTOCONCEITO E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Genoveva Augusta Martins de Menezes dos Santos Borges

Feliciano Henriques Veiga

DOI 10.22533/at.ed.2842101194

CAPÍTULO 5..... 32

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LIDERAZGO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN LA PROVINCIA DE ÑUBLE, CHILE

Verónica López-López

Valeria Constanza Inostroza Guíñez

Mario Alfodín Briones Luengo

DOI 10.22533/at.ed.2842101195

CAPÍTULO 6..... 40

FACTORES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN UN TECNOLÓGICO DEL NOROESTE DE MÉXICO

Jorge Refugio Reyna de La Rosa

Jesús Mario Flores Verduzco

Sara Gabriela Andrade Reyna

Ramiro Gutiérrez Aguilar

Jorge Armando Llamas Esparza

Oscar Napoleón Del Valle Ruiz

Carlos Sánchez Martínez

Agustín Figueroa Ortega

Adán Jordi Reyna Andrade

DOI 10.22533/at.ed.2842101196

CAPÍTULO 7..... 50

HISTORIA DE LAS MUJERES EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Andrea Minte Münzenmayer

DOI 10.22533/at.ed.2842101197

CAPÍTULO 8..... 61

PERFIL DOCENTE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL, NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA, INACAP, SEDE EM VALDIVIA - CHILE

Patricia Ferrada Toledo

Silvia García Leiva

Clarena Rodriguez Jaramillo

DOI 10.22533/at.ed.2842101198

CAPÍTULO 9..... 73

LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA: ANÁLISIS DESDE LAS POLÍTICAS NACIONALES DE CALIDAD EDUCATIVA

Heriberto Álvarez Bustos

DOI 10.22533/at.ed.2842101199

CAPÍTULO 10..... 89

A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: TITULAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Valéria Metroski de Alvarenga

DOI 10.22533/at.ed.28421011910

CAPÍTULO 11..... 99

DIFICULTADES COTIDIANAS, COMPETENCIAS EMOCIONALES Y PERSONALIDAD EN ALUMNADO DE BACHILLERATO

Núria Pérez-Escoda

Núria García-Aguilar

Èlia López-Cassà

DOI 10.22533/at.ed.28421011911

CAPÍTULO 12..... 107

GLOBALIZAÇÃO NOS PROCESSOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESPANHA. ¿O QUE PODEMOS APRENDER E O QUE DEVEMOS MELHORAR? PARA UMA RECONSIDERAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO

Leoncio Vega Gil

DOI 10.22533/at.ed.28421011912

CAPÍTULO 13..... 125

PROJETO LETRAR: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PAÇO DO

LUMIAR/MA

Lucileide Martins Borges Ferreira
Leila Fernanda Mendes Everton Rego
Paula Rennê Muniz Soares de Souza
Solange Cristina Campos de Jesus

DOI 10.22533/at.ed.28421011913

CAPÍTULO 14..... 132

AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PROJETO DE CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTÊMICA DA EEFM JOÃO MATTOS A OUTRAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

Elizabeth Távora Francelino
Elane da Rocha Nogueira Barros
José Iranildo Silva Sousa
Luiza Mônica Araújo
Maria Flávia Coelho Albuquerque

DOI 10.22533/at.ed.28421011914

CAPÍTULO 15..... 147

UM PROJETO SOBRE LIXO ELETRÔNICO, DESCRITO A PARTIR DA BNCC E ABORDAGEM CTS

Leonardo José Nogueira Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.28421011915

CAPÍTULO 16..... 156

CONSTRUÇÃO DE CLASSIFICADORES PARA ANÁLISE DE TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Lucas Rijo da Silva
Daniel Perdigão

DOI 10.22533/at.ed.28421011916

CAPÍTULO 17..... 166

CRECIENDO DE CORAZÓN. UN PROGRAMA PARA EDUCAR LA INTELIGENCIA CON EL CORAZÓN

Esperanza Meseguer Navarro

DOI 10.22533/at.ed.28421011917

CAPÍTULO 18..... 181

O GERENCIAMENTO DE PROJETOS/GUIA PMBOK® COMO MECANISMO DE MONITORAMENTO DA SATISFAÇÃO DOS SERVIDORES DA SRE DIAMANTINA

João Paulo dos Santos
Rafaela Caiaffa de Faria
Altamir Fernandes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.28421011918

CAPÍTULO 19..... 195

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PREVENÇÃO AO HIV E A AIDS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

DE PROJETO INTEGRADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO

Alynne Santana Leônidas Torres
Alexandre Gil de Oliveira
Ana Beatriz Garcez de Mendonça
Isabella Beatriz Pêgo Doenha
Maria Ludmila Kawane de Sousa Soares
Rebeca Aline Almeida Gomes
Sabrina Arquimim Gomes
Sara de Paula Albino

DOI 10.22533/at.ed.28421011919

CAPÍTULO 20.....201

ATENÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE E A INTEGRALIDADE DO CUIDADO NA ÓTICA DE PROFISSIONAIS DE UMA COORDENADORIA REGIONAL DE SAÚDE

Aimê Cunha
Bruna Letícia Endl Bilibio
Carmen Cristiane Schultz
Mauren Knorst Godoy
Ricardo Chaves Lemes
Adriane Cristina Bernat Kolankiewicz
Janice de Fatima Pavan Zanella

DOI 10.22533/at.ed.28421011920

CAPÍTULO 21.....213

PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL LEONHARD EULER, TRANSFORMANDO VIDAS

Adenilson Pontes Pinto

DOI 10.22533/at.ed.28421011921

CAPÍTULO 22.....219

FATORES PARA RETENÇÃO DE GRADUANDOS DE MEDICINA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DE MEDICINA DA FACULDADE PITÁGORAS DE EUNÁPOLIS, BAHIA

Camila Melo de Freitas
Paulo Yun Cha

DOI 10.22533/at.ed.28421011922

CAPÍTULO 23.....236

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO UFSM/UAB: A GÊNESE E DESAFIOS DE UM CURSO CONSTRUÍDO APÓS A VIVÊNCIA DE UMA TRAGÉDIA

Martha Helena Segatto Pereira
Iara da Silva Ferrão
Alice Dutra Tagliapietra
Venicio Quatrin Cherobini

DOI 10.22533/at.ed.28421011923

CAPÍTULO 24.....245

SEMINÁRIO ACADÊMICO ON-LINE PARA A COMUNIDADE: PRÁTICA EXITOSA

Rute Pires Costa
Olga Lorena Maluf Guará Beserra

Aíla Maria Castro Dias
Paula Cristina Oliveira Sousa
Nelbe Maria Ferreira Amorim
Leuda Alves Brasileiro
Abidiel Pereira Dias
Raquel Pires Costa
Edinalva Moraes Andrade

DOI 10.22533/at.ed.28421011924

CAPÍTULO 25.....254

HISTÓRIA DA CIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Luciene de Almeida Barros Pinheiro
Ana Cláudia Ribeiro de Souza

DOI 10.22533/at.ed.28421011925

CAPÍTULO 26.....264

O PROJETO INTEGRADOR COMO METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DA UNIVESP

Cássio Ricardo Fares Riedo

DOI 10.22533/at.ed.28421011926

CAPÍTULO 27.....274

O PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: A EXPERIÊNCIA DO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO

João Cláudio Bittencourt Madureira

DOI 10.22533/at.ed.28421011927

CAPÍTULO 28.....283

O PAPEL DA AGRICULTURA FAMILIAR NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MIMOSO DO SUL-ES

Ariana Cristina Moura Nazario
Kátia Gonçalves Castor

DOI 10.22533/at.ed.28421011928

SOBRE O ORGANIZADOR.....296

ÍNDICE REMISSIVO.....297

CAPÍTULO 12

GLOBALIZAÇÃO NOS PROCESSOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESPANHA. ¿O QUE PODEMOS APRENDER E O QUE DEVEMOS MELHORAR? PARA UMA RECONSIDERAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 24/09/2020

Leoncio Vega Gil

Universidad de Salamanca. Salamanca
Diarium.usal.es/lvg

El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación de I+D concedido por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con el título de La sociedad “bien educada” de Castilla y León. Factores determinantes, acción política de mejora y retos sociales (2019-2021). Ref. SA017G19. Programa de apoyo a Grupos de Investigación Reconocidos de las universidades públicas de Castilla y León (BOCYL, 9/julio/2019).

RESUMO: Os programas de formação de professores estão sujeitos a diferentes forças de influência, mas não são suficientemente intensos para provocar os ajustes curriculares, metodológicos e institucionais necessários para situar o modelo de formação na sociedade do conhecimento do século XXI. Ajustes necessários na ordem processual, curricular, académica, política e administrativa. As forças inerciais são mais fortes do que as convergentes. E, portanto, o modelo histórico continua a trabalhar com alguns ajustes “cosméticos”. A consequência é uma certa “esquizofrenia” entre a regulação e ação universitária e o sistema educacional (prática educativa); o último é mais intuitivo, por tentativa e erro e autossuficiente. O modelo de formação universitária, sem ainda

dominar a formação de professores de educação infantil e fundamental, permanece académico e enciclopédico, sem uma ordenação racional de acesso / ingresso e sem contar com estudos prospectivos de necessidades (formação sem limites) que o mercado escolhe (em um sistema competitivo). Ou seja, estamos perante um modelo de formação “tradicional”, actualmente virtualizado, que piora as qualidades da formação e está ligado a um “mercado” da educação em que o sistema educativo se torna em termos de recrutamento.

PALABRAS CHAVE: Globalização, treinamento, professores, programas de treinamento

GLOBALIZATION IN THE TEACHER TRAINING PROCESSES AND PROGRAMS IN SPAIN. WHAT CAN WE LEARN AND WHAT SHOULD WE IMPROVE?

TOWARDS A RECONSIDERATION OF THE TRAINING MODEL

ABSTRACT: Teacher training programs are subject to different forces of influence, but they are not quite intense enough to provoke the curricular, methodological and institutional adjustments necessary to place the training model in the knowledge society of the 21st century. Necessary adjustments in the procedural, curricular, academic, political and administrative order. Inertial forces are stronger than convergent ones. And, therefore, the historical model continues to work with some “cosmetic” tweaks. The consequence is a certain “schizophrenia” between university regulation and action and

the educational system (educational practice); the latter is more intuitive, trial-and-error, and self-sufficient. The university training model, without yet mastering for the training of early childhood and primary education teachers, remains academic and encyclopedic, without a rational ordering of access / admission and without relying on prospective studies of needs (training without limits) to that the market chooses (in a competitive system). In other words, we are facing a “traditional” training model, currently virtualized, which worsens the training qualities and is linked to an education “market” in which the educational system becomes in terms of recruitment.

KEYWORDS: Globalization, training, teachers, training programs.

1 | INTRODUCCIÓN

El texto que me propongo redactar seguirá el orden que paso a exponer. Un primer apartado sobre las reformas políticas e institucionales llevadas a cabo en las últimas décadas (en perspectiva histórica); un segundo bloque temático sobre los perfiles curriculares de los docentes que formamos (maestros y profesores); un tercer apartado en relación con los cambios que requieren los modelos de formación para adaptarlos a las necesidades de las sociedades del conocimiento en el siglo XXI; y, finalmente, la reflexión interna sobre aspectos metodológicos y curriculares al objeto de mejorar la formación que los formadores ofrecemos a los estudiantes (los *pre-service teachers*).

2 | ANÁLISIS DE LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

2.1 Los tiempos históricos de la formación

Los procesos de formación que se han desarrollado con regularidad y/o inestabilidad han sido los dedicados a la formación de los maestros para la educación primaria primero y básica después. Históricamente estuvieron abandonados los programas de formación para la educación infantil, la educación secundaria y la educación universitaria, a lo largo de los siglos XIX y XX. Desde los años setenta del siglo pasado se han ido conformando dos vías curriculares e institucionales diferenciadas de formación de docentes. Se mantiene en el más absoluto abandono la formación de profesores en el ámbito universitario a no ser los cursos sobre nuevas tecnologías o sobre la plataforma Moodle, pero sin un programa detallado que las universidades deberían ofrecer a los profesores noveles cuando son contratados.

España mantiene dos subsistemas formales y paralelos de formación inicial y pedagógica de profesores. El primero se encarga de la formación de los maestros para el ejercicio profesional en los centros de educación infantil y primaria que, de “forma simultánea” (formación cultural y formación profesional con prácticas, unidas) se implementa a través de un Grado de 240 créditos (desde el curso 2010-2011). El segundo se destina a la formación inicial (científica y pedagógica) de los profesores de secundaria siguiendo

el “método consecutivo” (disociación entre contenido disciplinar y pedagogía) (formación cultural más formación profesional y prácticas) que se implementa a través del Master puesto en marcha en el curso 2009-10. La diferenciación en dos sistemas es consecuencia de la tradición o de la “contingencia histórica” de la que venimos que hunde sus raíces en el liberalismo decimonónico. En el primer sistema computamos instituciones como Escuelas Normales (1838), Escuelas del Magisterio (1945), Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (1970) hasta que fueron formalmente integradas en el tejido universitario a comienzos de los años noventa del siglo XX. En este devenir histórico habría que detenerse en cuatro tiempos en relación a su aportación y modernización, a veces vuelta al pasado, por cuanto nos pueden ayudar a comprender el incierto presente y poder intentar imaginar algunas claves para el futuro. Estamos de acuerdo con el profesor A. Novoa cuando nos explica que se precisa de una “vuelta a las Normales” no en sentido estricto, pero sí en sentido lato. El proceso de creación de las Escuelas Normales es especialmente significativo en los años cuarenta del siglo XIX, siguiendo el modelo francés y con algunos ribetes de la Alemania prusiana, que continuará a lo largo de todo el siglo. En el caso de las de maestras, el inicio hemos de situarlo a finales de los años cincuenta; un proceso más lento, pero también más estable. Diferenciando claramente los dedicados a formar maestros de los dedicados a formar maestras, según los cánones morales y pedagógicos del XIX y buena parte del XX. Estos centros de “normalización”, interpretada ésta en un doble sentido: como instrumentos de socialización política, cultural y social y también como instrumentos de uniformización de los procesos, los recursos, las instituciones y los desarrollos curriculares, pueden ser analizados en tres claves interpretativas: institucional (precariedad); pedagógica (moralización) y política (profesionalización). La primera se explica por cuanto las Normales no tenían de Normales más que el nombre, por cuanto se dirigían a niños al objeto de reforzar los procesos culturales de alfabetización con un despliegue de recursos (materiales y humanos) sumamente precario; incluso hasta los espacios utilizados no eran propios sino prestados. Es un indicador de las limitaciones materiales del propio Estado que se está arrogando funciones públicas que, en buena medida, no podía ejercer por falta de medios. La segunda lectura pretende interpretar la formación de maestros como proceso de moralización para la socialización moral de la sociedad; el maestro ha de ejercer un papel ejemplar no solo en la escuela que regenta sino también, y sobre todo, fuera de ella. ¿En qué consiste esa moralización? En “arreglar el impulso de la voluntad”, “purificar el corazón”, el “sentimiento del deber”, el “camino del deber y de la virtud” (Vega, 1988). Esa moralización pública es sobre todo social. Los grupos populares (el labrador, el artesano, el artista, el jornalero, etc..) tienen en la Normal el centro que los ha de preparar para la vida social. La tercera identidad de las Normales venía de la mano de la profesionalización de la formación docente que caracterizaba los procesos institucionales y curriculares de su propia oferta. Una caracterización que se concreta en aportaciones como la puesta en marcha de una

escuela pública aneja al centro de formación para el ejercicio práctico de los estudiantes; los propios maestros de las anejas también lo eran del programa formativo. Esta simbiosis se ha perdido en las últimas décadas a causa de la incorporación de la formación al tejido académico y especulativo universitario. Es decir, la formación de maestros ha ganado calidad formativa (docencia e investigación) pero ha perdido el enlace estrecho con la realidad de la escuela.

Un segundo tiempo de las Normales se circunscribe al proyecto republicano de formación de maestros en los años treinta del siglo XX. Se trata del Plan Profesional de 1931 cuya identidad prioritaria sería justamente la “profesionalización”, interpretada en un triple sentido. Por una parte, se debe a la orientación del plan de estudios tanto en términos institucionales como curriculares y temporales. Por primera vez el plan de estudios no sería enciclopédico sino pedagógico, dada la exigencia de Bachillerato para el acceso a la formación, concentrando sus esfuerzos curriculares en pedagogía, organización escolar, historia de la educación, metodología de enseñanza, estudio de sistemas educativos internacionales, filosofía, psicología, geometría, geografía, francés, dibujo, etc... Un proceso formativo de 3+1, siendo el último año el dedicado a la formación práctica en la que colaboraban tanto las escuelas públicas como la universidad y la inspección escolar. Por otra parte, el cuadro docente de formadores procedía, en buena parte de las iniciativas, del movimiento institucionista a través de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. El segundo sentido de la profesionalización venía de la mano del fuerte impacto de los componentes formativos de carácter práctico, especialmente en el último año de formación dedicado exclusivamente a la observación, preparación de clases e intervención con responsabilidad en las propias escuelas públicas anejas o las que eligiera la inspección escolar. No obstante, el “profesionalismo” no se circunscribía al carácter del plan de estudios o el desarrollo práctico del último año de formación, sino que actuaba como eje transversal de todo el plan formativo. Destacar los componentes didácticos de las materias culturales y los “trabajos de seminario” dedicados a temáticas escolares específicas como la educación de párvulos o la escuela rural (Molero, 2009). Un tercer tiempo histórico vendría de la mano de la dictadura franquista que articula un recambio institucional y curricular del proceso formativo con fuerte carga histórica (tradicional), patriótico e ideológico, una vez superadas las consecuencias de la Guerra Civil que afectó especialmente a Normales e Institutos; muchos fueron cerrados durante esos años y algunos ya no volverían a abrir sus puertas. El primer paso normativo de las nuevas autoridades fue la derogación del Plan Profesional a través de Orden de 13 de julio de 1940; suponía la vuelta al Plan Bergamín de 1914. Se articula el Plan Bachiller en 1940 mediante el cual cualquier estudiante con el título de Bachiller podría ejercer de maestro aprobando algunas materias como historia sagrada o música. En 1942 se aprueba el Plan Provisional de Magisterio que permitía comenzar los estudios de maestro a los 12 años (un gran retroceso) a la vez que articulaba un plan de estudios de 4 años (3 de cultura general y 1 de práctica profesional). La Ley de Educación

Primaria de 1945 acometería la reforma propia del régimen con estabilidad hasta 1971. A nivel institucional se liquida definitivamente la denominación de Escuelas Normales y se incorpora el de Escuelas de Magisterio. El nuevo modelo de formación se caracteriza por la exigencia de acceso con título de Bachiller Elemental, previo examen de ingreso y tener 14 años de edad. El plan de estudios se conforma para 3 años con un diseño curricular que combina disciplinas formativas o culturales (lengua, ciencias de la naturaleza, etc.), doctrina y prácticas religiosas, formación en los principios del movimiento, estudios profesionales (pedagogía, metodología, organización escolar, historia de los sistemas educativos, prácticas) y asistencia a campamentos y albergues (Vega, 2010). Un modelo de formación tradicional, patriótico e ideológico pero que, como se comprueba, influenciado por el plan republicano. Lo profesional sigue interpretándose como el carácter psicopedagógico de la formación curricular a la vez que la profesionalización también está directamente vinculada con la escuela práctica, las Anejas. Es decir, a pesar del tradicionalismo y de las menores exigencias culturales y de edad, sigue manteniéndose la dimensión profesional de la formación, la seña de identidad de la formación en las Normales.

2.2 El ciclo de reformas previo al EEES. De los profesores a los maestros

Una vuelta a las Normales y, en cierto sentido, al Plan Profesional republicano, se opera con la efímera reforma de 1967 que refuerza, en términos curriculares, la dimensión profesionalizante del plan de estudios en cuanto que exige bachiller superior de entrada, el tercer año de formación se dedica íntegramente a capacitación práctica, se introducen seminarios y cursillos de especialización y también se reincorporan materias de didácticas especiales. No obstante, lo más innovador y sorprendente serán dos medidas “polémicas” vistas y analizadas en perspectiva histórica. Por una parte, la regulación del conocido como “acceso directo” que el socialista J. M^a Maravall eliminaría cuando en los años ochenta ejerció la cartera de educación bajo la presidencia de Felipe González. Esta medida permitía que, en principio, hasta un 30 % de los estudiantes de magisterio pudiera acceder directamente al ejercicio profesional en base a su trayectoria académica. Una medida bien intencionada y que se presentaba como un acicate para la mejora de la profesión docente. Sin embargo, dado el clima, las condiciones y la cultura escolar en el que se enmarca, lo que generaría fueron corruptelas y pervisión de los procesos de formación. Además, sirvió para apoyar a los alumnos procedentes de las Escuelas privadas que accederían a la función docente en las escuelas públicas. La segunda aportación de la reforma viene de la mano del establecimiento, por primera vez, de una prueba de madurez al finalizar los estudios (Vega, 2010, 127-8) cuya estructura y contenido se convierten en precedente de la Selectividad fijada en 1974 a través de la Ley Esteruelas; la prueba se interpretaba como un mecanismo de igualación y madurez cultural en el acceso a la universidad. Tanto el carácter de esta prueba como su denominación y contenido serían objeto de legitimación política a lo largo de los años ochenta por parte del Partido Socialista Obrero Español.

La reforma educativa por excelencia de la fase tecnocrática del régimen franquista es la operada a través de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Esta reforma liquida definitivamente las Normales al crear las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica con la pretensión curricular de elevar el nivel de formación de los futuros docentes. No obstante, se quedaron en tierra de nadie. Para las universidades no tenían de universitarias más que el nombre, dado que carecían de nivel intelectual y pedagógico por una parte y de toda iniciativa de carácter investigador por otra. Para las escuelas y centros escolares la universitarización suponía teorización, especulación y alejamiento de la cultura escolar empírica; es decir, pérdida de su gran identidad: la profesionalización. Para aumentar la indefinición, la reforma redenominaba a los profesionales de la docencia de enseñanza primaria; ya no serían más maestros sino profesores, un término de mayor estatus académico, pedagógico y social. La formación permanente también se retiraba del sistema educativo y las escuelas al asignarse a los Institutos de Ciencias de la Educación; centros universitarios pensados para la investigación pedagógica y la formación de profesores. Es este el origen de la incertidumbre y el aislamiento institucional, social y académica que desde entonces sufren los procesos y programas de formación de docentes; los dos mundos separados. El de la formación, por un lado, incrustado en los marcos universitarios, y el del sistema educativo, los centros escolares, con sus lógicas, culturas y procesos al margen, del otro.

En la fase democrática hemos de computar dos procesos de reforma de interés. El de 1977 cuyo plan de estudios apuesta por un bloque de cinco especialidades (ciencias; ciencias humanas; filología; educación preescolar y educación especial), una formación práctica de carácter simbólico que se ejercerá en el tercer año de formación y durante un trimestre. La estructura curricular combina materias comunes para todas las especialidades y materias propias de especialidad. La segunda reforma curricular de esta etapa se produce en 1991 (RD de 30 de agosto), cuando el gobierno fija las directrices generales propias a través de las que establece las materias comunes (psicología, sociología, organización del centro escolar, nuevas tecnologías, teorías e instituciones educativas contemporáneas, etc.). La estructura curricular, para un plan de estudios de 192 créditos, de tres años, quedaría fijada de la siguiente manera: 22 % materias comunes; 54 % materias comunes de especialidad (teóricas y prácticas) fijadas por la universidad; un 12 % de obligatorias de universidad; y un 11 % de materias optativas. Un plan de estudios aplicado a partir de 1994 (reforzaría pretendidamente la dimensión didáctica de las materias enciclopédicas), en el que los componentes formativos de carácter pedagógico y profesional (la práctica) ocuparían un segundo plano formativo. No obstante, es la legitimación de los 7 maestros; una apuesta formativa por los maestros especialistas porque en esta reforma ya se vuelve al concepto “maestro” para definir al docente de la educación infantil y educación primaria, reservando el de profesor para el docente de la educación secundaria.

3.1 EL PROCESO DE BOLONIA Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS. UNA LECTURA PEDAGÓGICA

3.1 Los fundamentos políticos del Plan Bolonia

Como ya puso de manifiesto el estudio de Eurydice de 2009, España fue uno de los países de la Unión Europea que implantó los ECTS a través de normativa legislativa aprobada, además, por el gobierno central. El diseño político del Proceso de Bolonia se expresa, pues, a través del Decreto de 2007 en el que se apostaba por unos Grados de 240 créditos dedicados al desarrollo de enseñanzas y actividades con orientación profesional; el Máster ofrecería una formación avanzada y/o especializada. Sin embargo, un nuevo Decreto del gobierno sobre la ordenación de las enseñanzas de Grado y Postgrado introdujo cambios significativos en 2015. Por una parte, los Grados han de tener un carácter generalista y básico en la formación ofertada mientras que los Másteres ofrecerán contenidos de especialización. Por otra parte, los planes de estudio comprenderán entre 180 y 240 créditos; incorporando flexibilidad en la composición tanto de Grados como de Másteres; todo lo cual lleva aparejado un escenario de conflicto e inquietud al apostar por una universidad “a la carta”. No obstante, la Secretaría General de Universidades, previo acuerdo del Consejo de Universidades acaba de publicar una Resolución en la que informa de los Grados que, por regulación sectorial o por estructuración universitaria, disponen de un plan de estudios de 240 ECTS. Por tanto, la conferencia de rectores ha impuesto su criterio de que no se modifiquen los actuales planes de estudio. La estructuración más europea del 3+2 se reserva para los grados que se creen a partir de ahora.

Siguiendo con las modificaciones normativas, un nuevo decreto publicado en enero de 2015 regula los requisitos y condiciones de expedición del SET (Suplente Europeo al Título), modificación que a tenor de la propia disposición legal “ha sido reclamada, en reiteradas ocasiones, por la comunidad científica, así como por las universidades, la sociedad civil y el tejido empresarial español que proyecta su actividad comercial en el extranjero”. En el curso 2015-16 se inició su expedición dado que la primera cohorte de graduados se produjo al finalizar el curso 2014-15. El Marco Español de Cualificaciones en Educación Superior (MECES), elaborada en base al EQF (European Qualifications Framework), incluía también el Decreto referido.

MECES		EQF. Niveles
Títulos	Niveles	
Técnico Superior	1	5
Grado	2	6
Máster	3	7
Doctor	4	8

Tabla 1. Equivalencias MECES-EQF

El Ministerio de Educación ha presentado, pues, el correspondiente informe para que los títulos sean reconocidos en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (la EHEA). Sin embargo, todavía no se ha logrado el reconocimiento a nivel profesional, dado que ello depende del informe y cumplimiento de los requisitos exigidos por la Agencia que gestiona y coordina el EQF. Es decir, los títulos universitarios españoles están reconocidos en el marco de la Educación Superior pero no en el marco de las cualificaciones profesionales. Por tanto, nuestros titulados tendrán problemas si desean presentarse, por ejemplo, a concursos o licitaciones de obras en otros países europeos. Una situación de la que estos días se está haciendo eco la prensa y que el Ministerio de Educación promete resolver cuando el escenario político general presente mayores cotas de estabilidad.

3.2 La planificación de los procesos docentes

Las prácticas pedagógicas de aula deben estar planificadas y publicadas en los medios universitarios correspondientes a través de las Guías Académicas, al objeto de facilitar una información detallada sobre el contenido y criterios que la actividad docente seguirá, y que se interpreta como valiosa para el alumno en su toma de decisiones. Las Guías recogen las “fichas de planificación” individuales de cada materia y de cada profesor encargado de impartirla. Paradójicamente el diseño de esas “fichas” (tomando como ejemplo el proceso seguido en la Universidad de Salamanca), se inició desde la Facultad de Geología y no desde la Facultad de Educación, subrayando de esta manera la falta de liderazgo de las facultades de educación en un terreno que, según dictado de la lógica y la racionalidad académica, debiera ser epicentro de liderazgo y fuerza motriz del cambio e innovación pedagógica en relación al proceso de Bolonia. El contenido de estas fichas recoge información sobre la asignatura (tipo, ubicación, objetivos, competencias, programa curricular, metodología, técnicas, bibliografía), las tareas a realizar (actividades, técnicas), la evaluación (criterios, instrumentos, recomendaciones, computación), el profesor y la organización del tiempo escolar.

No obstante, aún queda bastante camino por recorrer hasta llegar a conseguir que estos instrumentos de planificación tengan la objetividad y plasticidad que requiere la rigurosa planificación docente con elementos objetivos y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. En algunos casos, los programas no pasan de ser unas indicaciones

curriculares que no superan las 31 palabras; en otros, la evaluación no es más que alguna pretensión evaluadora sin el rigor que requiere el uso de criterios y sistemas de ponderación objetivos que el alumno pueda conocer al iniciarse el curso. En otros casos, las tareas académicas se confunden o equiparan a los criterios de evaluación. También nos encontramos con fichas en las que la bibliografía de referencia o consulta adolece de falta de actualización. Por tanto, en buena parte de los casos, una cosa es la cumplimentación “formal” de las fichas de planificación académica y otra, en casos antagónicos, la actividad real desarrollada en las aulas (en buena medida, ésta depende del día a día, sin un previo proceso de planificación). Sin planificación, la calidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje no es más que un deseo o un elemento más del discurso.

3.3 Las metodologías de enseñanza/aprendizaje

Uno de los grandes ejes de la reforma de la educación superior auspiciada por el Proceso de Bolonia se refiere al cambio de metodologías de enseñanza/aprendizaje. Se propone pasar de la enseñanza al aprendizaje; de la exposición académica a la participación del estudiante en su proceso de adquisición de competencias; del conocimiento dirigido al autoconocimiento; de enseñar conocimiento a enseñar a aprender; de un docente instructor a un profesor orientador y asesor; de una educación pasiva a una educación activa. Un paradigma, que dicho sea con perspectiva histórica, ya anunció y aplicó, en su momento, la corriente de renovación pedagógica de Escuela Nueva.

No obstante, este cambio de perspectiva metodológica no está siendo nada fácil para los actores académicos (profesores y alumnos). Así, a los profesores de la “vieja escuela” nos resulta difícil no enseñar y a los alumnos les supone un gran esfuerzo despegarse del programa de contenidos ultimado y preparado para ser aprehendido y reproducido en las condiciones que la academia le exija. Estamos ahora en un proceso de transición hasta la adaptación definitiva a las nuevas exigencias didácticas, sin perder de vista la calidad de la enseñanza y la formación.

Bien es verdad que estas nuevas formas metodológicas pueden ser aplicadas en las aulas de dos maneras, como mínimo. Por un lado, con rigor, dedicación, grandes esfuerzos organizativos que se expresan en pluralidad de tareas académicas (lecturas, presentaciones, debates, textos en línea, etc..) y acompañadas todas ellas de actuaciones expositivas; es decir, de calidad en la búsqueda de los objetivos de aprendizaje por veredas nuevas. Esta fórmula requiere mayor dedicación docente que la planificada para el alumno. Por otra parte, también puede quedarse en la superficialidad y ser aprovechada para hacer “*como si*” se aprendiera, se evaluara, se enseñara, etc., pero que, en el fondo, no es más que una manera de “entretenernos” en el aula con vídeos, diapositivas, pizarras digitales, búsquedas de información, proyección de experiencias, etc.. que pueden conducir a lo que algunos consideramos una suerte de “*my opinion is*” sin que, en realidad, se produzcan avances en el conocimiento y en la formación. Por tanto, que el Proceso de Bolonia sirva

para ofrecer una formación más cualitativa, personalizada, constructiva y formadora, depende, en buena medida, de las concepciones y convicciones del docente (el formador).

3.4 Los medios y recursos técnicos de apoyo

No es menos cierto que las nuevas dinámicas pedagógicas requieren no sólo mayor dedicación a los procesos de enseñanza/aprendizaje y sabiduría nueva en los cuerpos docentes, sino también un mayor nivel de aportación de medios y recursos y, sobre todo, su actualización, para estar a la altura de las demandas y conocimientos tecnológicos con los que los alumnos llegan a las aulas. Las pizarras digitales, las bases de datos, la WEB, los buscadores, etc., se convierten en instrumentos pedagógicos de uso imprescindible. Pero no se trata tanto de las TICs como cultura escolar, sino de la cultura de las TICs; es decir, verlas e interpretarlas como herramientas y recursos pedagógicos que facilitan, que motivan y que ayudan al docente y al alumno, pero que no sustituyen o reemplazan a los actores. La pizarra digital y el encerado deben seguir estando juntos en las aulas.

3.5 Los procesos de evaluación/formación. El portafolios (evidencias)

La carpeta docente para la ordenación y protección de materiales pedagógicos (evidencias), objeto de evaluación del proceso formativo del alumno, fundamentado en la investigación-acción y de dilatada trayectoria histórica, se ha puesto de “moda” con el Proceso de Bolonia. Se pretende con ello agrupar todos los materiales y tareas de seguimiento del proceso formativo. Ha de incluir, por tanto, los exámenes, los trabajos, las lecturas, las respuestas de los alumnos en herramientas virtuales como el “texto en línea”, anotaciones de asistencia y participación, síntesis de prácticas (internas o externas) y cualquier otro recurso o tarea material de seguimiento de los procesos educativos de aula. La síntesis y expresión del portafolios se plasma en la tradicional “ficha del profesor”. Dado que se trata de “material sensible” porque entra en juego la confidencialidad (tanto del alumno como del profesor) y la libertad de cátedra, se ha planteado cierta reserva a la hora de facilitar algunas de estas evidencias a las unidades de calidad de las universidades para incorporar a los informes pertinentes y a los procesos de acreditación.

Además de las evidencias empíricas de los procesos de formación y evaluación, lo que más nos debe preocupar son los criterios y métodos de evaluación de los aprendizajes y, por tanto, de la adquisición de las competencias previstas en los procesos de planificación de la función docente. Los primeros no siempre están presentes y explicados, por tarea, en las fichas de planificación docente; cuando el profesor los recoge puede ser de manera genérica o precisa (por tarea objeto de evaluación). No obstante, se suele confundir la tarea con el criterio de evaluación, de tal forma que la lectura de un libro o un artículo, o la realización de una actividad práctica, se convierten en el criterio de valoración y, sin embargo, son condiciones materiales básicas o tareas necesarias. El criterio de evaluación debe enfocarse al diagnóstico del avance del conocimiento, la aportación personal y la construcción/elaboración que ha supuesto la realización de la tarea.

Otro de los aspectos de planificación y organización académica que debe ser aquilatado es la metodología de evaluación, en varios aspectos. Por una parte, en la concepción y aplicación de las pruebas de evaluación; éstas deben tener carácter instructivo y formativo y no solamente probatorio (notarial). Además, las fórmulas de computación deben ser rigurosas, plurales y cuantitativas para que puedan realmente medir todo el conocimiento generado a través de las distintas actividades académicas (presenciales y no presenciales). El “polinomio” de ponderación de elementos sometidos a valoración debe estar, además, explicitado en las fichas de planificación para que el alumno tenga la oportunidad de conocerlo con antelación a la realización de las pruebas o seguimiento continuado de los procesos de aprendizaje. Y, como no, ha de recoger las modalidades de evaluación para tener en cuenta las situaciones personales y laborales de los estudiantes; el estudio a tiempo parcial o a tiempo completo.

En definitiva, a nivel curricular hemos pasado formalmente de formar un maestro especialista (música, educación física, audición y lenguaje, idiomas, educación infantil, educación primaria, etc..) a un maestro generalista (de etapa); en cuyo plan de estudios priman los contenidos de matemáticas, lingüística y ciencias naturales; un pretendido trabajo pedagógico por competencias pero que las prácticas (institucionales y de aula) siguen ordenándose en base a las materias o asignaturas; la formación profesional o práctica (con un modelo eminentemente empirista) está en el entorno de un 20 % del total de la formación (incluyendo el Trabajo Fin de Grado). El nivel de conformación autónoma del currículo, por parte de alumno, es mínima; bien es verdad que con unos grados masificados la organización institucional resultaría compleja y muy costosa. Por tanto, estamos ante un modelo de formación vertical, paternalista e inercial. Se trata de “reformular todo para que no cambie nada”.

4 | LOS CAMBIOS QUE REQUIERE EL MODELO PARA SU ADAPTACIÓN EFECTIVA A LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

4.1 La perspectiva política

Los centros universitarios encargados de la formación de maestros son directamente un producto de las contingencias históricas. Se mantiene la tradición “normalista” de un centro formador por provincia; ahora llamadas Escuelas Universitarias de Educación/Magisterio con la apuesta universitaria por las Facultades de Educación/Ciencias de la Educación y otras denominaciones similares, conformada de manera autónoma en los años noventa del siglo pasado. En algunos casos éstas han subsumido aquéllas. Por tanto, disponemos de unos marcos institucionales de formación con estatus, carácter y funcionalidad diferencial. Se hace necesario un proceso de claridad funcional y uniformización institucional para asemejarnos a lo que ocurre en los países de nuestro entorno como Francia o Italia.

Pero no sólo se requiere un recambio formal de carácter institucional, sino también

de política; es decir, los centros de formación de maestros y docentes están enmarcados en las estructuras universitarias de las que depende su organización y funcionamiento, al igual que cualquier otra Facultad. No obstante, sin perder de vista el carácter y dependencia universitaria, sería conveniente una mayor vinculación con las políticas educativas y menos con las de carácter universitario. En este sentido, sería mucho más provechoso y funcional el que se incorporaran a las políticas del ministerio de educación y de las consejerías regionales de educación para acercar más los procesos formativos a los procesos escolares de educación.

4.2 A nivel estructural

Si tenemos en cuenta lo que ocurre en los países de nuestro entorno europeo tendríamos que acercar nuestra estructura académica a la suya para favorecer tanto la movilidad como la mejora cualitativa de la formación. Y uno de los elementos que va en esa línea es la apuesta por el 3+2. Un grado generalista en ciencias de la educación, fundamentación y metodología y un postgrado de carácter profesionalizante que profundizara en las metodologías didácticas y en la formación profesional desde la escuela y para la escuela. El MIR que proponen algunos pensadores y políticos solamente vendrá a reforzar la crisis, la inercia y la limitada calidad formativa que caracterizan los actuales procesos de formación de los centros universitarios españoles. Tomemos como ejemplo Finlandia, Francia e incluso Portugal. Si esta adaptación se hace con planes complementarios de becas y ayudas al estudio no tiene por qué ser incompatible con el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y el incremento de tasas de matrícula. Es decir, nuestra apuesta es hacia la masterización de la formación de maestros por sintonía internacional y exigencias del contexto europeo. Lo que supone repensar y actualizar el derecho “universal” a la educación; o mejor dicho, sus condiciones de aplicación, especialmente en el acceso.

Ahora bien, esta masterización debe ir acompañada de un cambio de modelo de acceso a los programas de formación. Dada la dependencia de las políticas universitarias, el acceso a la formación para la docencia ha sido, y sigue siendo, el mismo que para el acceso general a cualquier estudio universitario. La tradición decimonónica de la reválida (la prueba de grado para obtener el título de Bachiller en Artes), fue sustituida en 1974 por la Selectividad en la fase tecnicista del franquismo, al objeto de seleccionar a los alumnos en la expansión de la demanda social de educación que se produce a lo largo de la década de los setenta del siglo pasado. No obstante, la política socialdemócrata legitimará esta prueba a lo largo de los años ochenta por entender que combinaba adecuadamente la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación con componentes culturales y de madurez personal y social para el acceso a las universidades, dado que la posesión de los conocimientos necesarios ya estaba garantizada por la aprobación de los alumnos por parte de los profesores de bachillerato. A finales de los años noventa se cambia la denominación por el de PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) y en 2008 se actualiza por exigencias

de la LOE de 2006. Por tanto, en las cuatro últimas décadas, esta prueba ha servido para justificar el acceso homogéneo a las universidades en España. Una confrontación entre madurez y selección (Vega, Hernández, 2015, 118-19), dado que ni seleccionaba ni garantizaba los conocimientos necesarios que requerían los estudios universitarios. La nueva prueba de acceso general y uniforme a la universidad se articula en sendas Orden ministerial de 26 de diciembre de 2016 y la consiguiente regulación y aplicación en los ámbitos regionales del país; en el caso de Castilla y León la Orden es de 26 de enero de 2017. Una regulación que parte de la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación) (2013) aprobada por el Partido Popular actualmente en el gobierno. De esta nueva regulación vertical del acceso a los estudios universitarios tenemos que poner de manifiesto algunas especificidades. Por una parte, la flexibilidad para con los alumnos procedentes de los estudios profesionales que podrán acceder sin la superación de las pruebas; afecta directamente a la demanda de estudios de formación de maestros dado que en torno a un 35 % de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria (en la Universidad de Salamanca) están accediendo al estudio de los Programas Curriculares sin haber pasado por las pruebas. En segundo lugar, la apuesta por los estándares de aprendizaje que interpretamos como estándares competenciales. Y, en tercer lugar, la estructura de la nueva prueba; ahora red denominada EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad). Se inicia su aplicación a la finalización del curso 2016-17. Los alumnos se examinarán de 4 materias troncales del último curso de Bachillerato, a elegir; la aprobación se efectuará a partir de 4. Se seguirán ponderando las notas del Bachillerato (60 % , más el 40 % de la EBAU), con una exigencia final de 5. Por tanto, esta prueba ya es más competencial que cultural.

No obstante, teniendo en cuenta el contexto internacional, las exigencias de las sociedades del conocimiento, la globalización y la importancia del maestro como formador de la ciudadanía, consideramos desde todo punto de vista insuficiente el acceso general para el inicio de la formación en la carrera docente. Por otra parte, la literatura internacional nos explica la correlación positiva entre sistemas de acceso exigentes y específicos y alto rendimiento de los sistemas educativos (Tatto et al, 2010; Pearson, 2012; Mourshed, Chijioke & Barber, 2010; Auguste, Hihn & Miller, 2010). Otros autores argumentan que cuanto más exigentes son los estudios de formación de profesores en términos de calidad, más útiles resultan a los ojos de los estudiantes (Jakku & Niemi, 2011) y de la sociedad. Por tanto, es imprescindible e inaplazable repensar el acceso a los programas de formación de maestros para instaurar pruebas selectivas en dos tiempos y condiciones. Por una parte, en una primera fase habría que seleccionar a los alumnos más cualificados de la educación secundaria superior a través de los expedientes en las pruebas de EBAU; la perspectiva nacional. En una segunda fase, los centros universitarios de formación (las Facultades de Educación) tendrían que arbitrar una batería de pruebas que han de constar de comprobación de conocimientos pedagógicos, representación de la función

docente, currículum y entrevista para diagnosticar la estabilidad personal, motivación e interés por la educación. El objeto de las pruebas sería la garantía competencial, la motivación, estabilidad e interés educativo. Este es uno de los grandes componentes de reforma que apunta directamente a la superación de la crisis en la que se encuentra sumido nuestro actual modelo de formación, anclado en el conformismo, la inercia académica y la superficialidad cualitativa.

Un tercer componente de cambio, del que un elemento clave es el recogido en el punto anterior, viene de la mano de repensar y tomar medidas en relación con el refuerzo de la atracción cualitativa hacia la profesión docente. La exigencia de acceso es un gran potencial de atracción en sí mismo. No obstante, habría que favorecer y apoyar la mejora cualitativa de la atracción a través de campañas informativas sobre la importancia de la función docente, instaurar los incentivos por desempeño (implica y exige apostar por la evaluación del desempeño de los docentes) y mejorar tanto las condiciones prácticas del ejercicio profesional como las condiciones laborales del docente en cuanto mayor nivel de autonomía, confianza y responsabilidad en las prácticas organizativas y metodológicas.

En esta batería de medidas para mejorar los niveles competenciales de los alumnos y poder colocarlos con mejores condiciones en las sociedades del conocimiento, no podemos olvidarnos del modelo de reclutamiento. Las oposiciones de carácter decimonónico son altamente competitivas y no acaban de seleccionar a los mejores docentes para el ejercicio profesional, entre otras cosas porque son excesivamente empiristas y formales. En este proceso habría que confiar más en la autonomía de los centros, reforzar la colaboración entre centros escolares y centros formadores y que los formadores formen parte activa de los procesos de reclutamiento como ocurre en los países de nuestro entorno. Los países que son exigentes en el acceso son también sumamente flexibles en el reclutamiento (véase Francia, Finlandia, Singapur, etc.). Tal vez debamos volver al modelo personal de selección de docentes que pondrían en marcha los institucionistas a lo largo del proceso restaurador.

4.3 En el ámbito pedagógico/curricular

Ante el “mosaico cultural y personal” que conforman nuestras actuales aulas, es mucho más importante el clima socio-educativo que la enseñanza de contenidos. Por otra parte, en términos curriculares, se requiere reforzar las competencias genéricas de los programas formativos y reducir las de carácter enciclopédico. El docente necesita estrategias/herramientas organizativas, planificadoras, metodológicas, didácticas y sociales para poder ayudar a que el alumno sea capaz de discernir, discriminar, seleccionar, etc.; la información está colocada en los medios y mensajes (redes, webs, portafolios, medios de comunicación, etc.) y la gran tarea pedagógica es el análisis y el orden intelectual. Todo ello requiere nuevas estrategias metodológicas para que el alumno participe directamente en su proceso de autoformación como docente y lo haga de forma efectiva, interesada y motivada.

La masterización a la que hacíamos referencia anteriormente tiene que recomponer también las piezas curriculares del plan de estudios. El grado tendría que estar dedicado a currículo genérico, básico, general y de fundamentación en el amplio espectro de las ciencias de la educación. El postgrado debe estructurarse en relación curricular con las didácticas y metodologías específicas, la formación práctica (inicial, avanzada y final) con mayor experimentación clínica, mayor teorización y preparación didáctica y, finalmente, con responsabilidad. El tercer vector de la preparación profesional deberá ser la investigación o investigación-acción de carácter pedagógico.

La planificación de los procesos formativos es también un importante elemento de calidad de la formación. Esta debe ser objetiva y funcional. Incluyendo el programa curricular detallado, los criterios y condiciones de la evaluación, los medios de expresión y aprendizaje, las tareas académicas objeto de evaluación, etc..

5 I ALGUNAS REFLEXIONES EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS INTERNAS DE FORMACIÓN

El modelo tridimensional de cultura escolar que nos ofrece el profesor Escolano (2015) es un buen punto de partida para ayudarnos a fundamentar, explicar y actualizar el modelo de formación de maestros que ofrecen las instituciones universitarias formadoras. Una cultura escolar académica conformada por parte de los investigadores; una cultura empírica conformada por los docentes (los prácticos) y una cultura política que construyen los administradores. Esta trilogía ha tenido distinto protagonismo social y educativo a lo largo de los dos últimos siglos, con predominio de la cultura académica. No obstante, la etnohistoria, la hermenéutica y la antropología (las ciencias sociales) han propiciado una vuelta y revalorización de la cultura empírica construida a partir del trabajo práctico de los enseñantes en las aulas, tanto interno como externo (apropiación y adaptación de los cambios que se producen fuera de la escuela). Este nuevo enfoque interpreta la cultura escolar como saber práctico cuyo código “empírico” orienta los modos y comportamientos de los sujetos de la educación (docentes y alumnos). Bien es verdad que las universidades y centros de formación de maestros han conformado la cultura académica (teórica). No obstante, las Normales han ejercido también un papel destacado en la conformación de la cultura empírica en cuanto que la formación práctica/empírica (a través de la estrecha y cercana conexión con las Anejas) ejercía un papel preeminente en la construcción del “ethos” cultural del docente.

Por tanto, la revalorización de la cultura empírica de la escuela pasa por una recomposición de los modelos formativos de la cultura académica para recuperar el viejo “profesionalismo” de las Normales. El futuro pasa por recuperar parte del pasado; la vuelta a las Normales. Pretendemos un esfuerzo de “profesionalización” de la formación de maestros de tal manera que los componentes curriculares de los procesos metodológicos se incardinan y entrelacen con el sistema escolar; deben ser los “prácticos” los formadores

clave de la cualificación de la función docente. Además, los componentes de la formación práctica deben repensarse al objeto de que no sigan la senda del pragmatismo y el tecnicismo inercial, sino que incorporen ensayos, reflexión, observación activa, procesos investigadores, planificación didáctica e interacción grupal e institucional.

Presenciamos un escenario antagónico donde profesores aferrados a una lectura casi literal de diapositivas, acaban testimoniando carencias en la estructuración y expresión del pensamiento académico. Una *universidad digital* (bien entendida) sólo será posible si se erige sobre las bases sólidas de una *universidad analógica* que lejos de ser un arcano constituye su esencia nuclear (procesos de selección rigurosos, prevalencia de las ideas y discursos con fundamentación académica frente a las meras aplicaciones y utillaje tecnológico, acreditación de lecturas fundamentales de la disciplina, audacia investigadora, excelencia en la expresión en todos los registros... Elementos todos ellos exigibles, si bien en distinta concentración, tanto a estudiantes como a profesores). Nos estamos refiriendo a la tendencia, bastante presente en las prácticas formativas de aula, a que los “medios” enmascaren el “mensaje”. Demasiadas diapositivas, ordenadores, tabletas, aplicaciones, wikis pedias, pizarras digitales, etc.; una inflación de medios que produce cierta *alienación* y oculta las debilidades cualitativas del talento y la capacidad pedagógica que todo docente debe poseer.

Por otra parte, cuando analizamos los datos estadísticos que nos facilitan las unidades de calidad de las universidades (en este caso me refiero a la de Salamanca) comprobamos que en torno al 90 % de los alumnos de los Grados de Educación Primaria y de Educación Infantil aprueba en primera convocatoria, con una tasa de éxito del 95 % para Educación Infantil y del 85 % para Educación Primaria. Esto indica que un conjunto muy alto de alumnos aprueba la totalidad de asignaturas en primera convocatoria. Lo que nos indica también que un muy alto porcentaje de profesores aprueban a la totalidad de alumnos en primera convocatoria. Estos datos expresan algunas debilidades formativas del colectivo docente, porque los alumnos no son de alta cualificación de entrada. El problema de la calidad docente es un elemento fundamental del prestigio y consideración de las universidades, como acaba de poner de manifiesto la Fundación Conocimiento y Desarrollo en el ranking de universidades españolas que acaba de hacer público. Los procesos de reclutamiento de nuevos profesores de entrada (asociados, ayudantes, becarios, etc.) está “viciado” de raíz porque no responde a criterios de mérito y capacidad sino de “amiguismo” y cercanía social a las células de poder institucional.

6 | CONCLUSIONES

La perspectiva histórica de la formación de maestros nos informa de una política de sobreoferta institucional (ya convertida en inflación y que nos diferencia profundamente de los países de nuestro entorno), de un enciclopedismo curricular, de un nivel institucional

y curricular de carácter “secundario”, de un profesionalismo en la formación práctica, de una masificación de la demanda y de un acceso carente de requisitos específicos. Algunos de estos rasgos deberían ser mejorados para poder ejercer la función docente en las sociedades del conocimiento con más éxito.

Ha sido el Plan Bolonia (expresión del globalismo universitario en Europa) el que está intentando un cambio de paradigma educativo, del que depende el sectorial dedicado a la formación docente. Un pretendido cambio presenta una gran variedad de expresiones. Afecta al discurso (competencias, excelencia, rendición de cuentas, buenas prácticas, portafolio, estándares, etc.); a los medios técnicos (pizarras digitales y ordenadores frente al encerado); a los roles de los actores; a los métodos (favorecer el autoaprendizaje y no enseñar); a las estructuras académicas (grados, postgrados, acreditaciones, etc.); a la gestión administrativa (agencias, unidades de calidad, comisiones de garantía de calidad, etc.). Es el Plan Bolonia el que nos está “obligando” a trabajar por competencias y no por contenidos (las materias o asignaturas). No obstante, las prácticas de aula siguen mayormente ancladas en la tradición académica que se centra en la enseñanza, el contenido y el examen reproductivo; la pedagogía de las competencias *versus* la pedagogía del contenido todavía es una aspiración. Por otra parte, es que la competencia aporta algo nuevo al proceso de enseñanza/aprendizaje? ¿Es que interpretamos todos lo mismo? ¿Es que nos ponemos de acuerdo en los componentes didácticos que requiere su aplicación? Y si no nos ponemos de acuerdo en su interpretación, ¿cómo lo vamos a hacer en relación a cuántas y cuáles? (Gimeno, 2009). Además, no será que ese pretendido autoaprendizaje y participación en el que se fundamenta la pedagogía de Bolonia, aparte del optimismo rousseauiano, sin estar garantizado, en el que se apoya, termine por forzar la formación de técnicos, mecánicos y recetarios y no creadores, pensadores, analistas, críticos, a partir de las lógicas “empiristas” en las que se expresa como decíamos antes.

La calidad de los programas de formación y del desempeño docente; el reclutamiento para el ejercicio profesional y la imagen y prestigio social del docente dependen, en buena medida, de un modelo exigente y cerrado de acceso a la formación y a la carrera docente, tal y como nos lo demuestran tanto la literatura académica internacional como las políticas educativas llevadas a cabo por países exitosos en base al programa PISA. Un modelo de acceso plural y competencial para seleccionar a los más adecuados para el ejercicio de la función docente en las sociedades del conocimiento. Debemos recuperar lo mejor de nuestro pasado para enfrentarnos a nuestro futuro en las mejores condiciones.

REFERENCIAS

Auguste, B., Hihn, P. & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. McKinsey & Company.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Escolano Benito, A. (2015). Aprender por la experiencia. La cultura escolar como práctica. En C. Colmenar y T. Rabazas (eds.), *Memoria de la educación. El legado pedagógico de J. R. Berrio* (109-132). Madrid: Biblioteca Nueva.

Escolano Benito, A. (2016). *La cultura empírica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Edizione Volta la Carta.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Jakku-Sihvonen, R. y Niemi, H. (eds.) (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Madrid: Kaleida.

Molero Pintado, A. (2009). La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*. Número 14, 85-94.

Mourshed, M., Chijoke., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.

Pearson, (ed.) (2012). *The learning curve 2012. Lessons in country performance in education*. 2012 Report. London: Pearson.

Tatto, M. T. et al (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA

Vega Gil, L. & Hernández Beltrán, J. C. (2015). Spain and France: Moving from Democratization towards Elitism in Access to Higher Education. In V. Stead (ed.), *International Perspectives on Higher Education Admission Policy. A Reader* (114-127). New York: Peter Lang Publishing.

Vega Gil, L. (1988). *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Vega Gil, L. (2010). La formación de profesores, elemento transversal en los estudios de Ciencias de la Educación. En J. M^a Hernández (ed.), *Cien años de Pedagogía en España* (125-134). Valladolid: Castilla Ediciones.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agricultura familiar 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295

AIDS 166, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Alfabetização 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Aluno 6, 20, 21, 127, 128, 131, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 153, 163, 164, 214, 215, 216, 219, 220, 227, 228, 230, 231, 248, 255, 261, 262, 268, 269, 270

Angola 4, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30

Aprendizagem 1, 5, 6, 9, 17, 19, 20, 21, 23, 61, 98, 126, 127, 128, 129, 133, 136, 137, 148, 158, 196, 198, 207, 210, 211, 216, 217, 238, 240, 241, 242, 244, 247, 253, 255, 259, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 285, 286, 288

Argentina 38, 49, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

Atenção primária 201, 202, 206, 208, 210

Autoconceito 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31

B

BNCC 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154

Brasil 2, 3, 4, 5, 6, 8, 21, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 131, 132, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 165, 193, 195, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 214, 215, 218, 219, 222, 223, 224, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 247, 248, 251, 252, 258, 259, 274, 275, 278, 279, 281, 282, 286, 287, 289, 290, 291, 294, 295

C

Chile 32, 34, 35, 37, 38, 39, 50, 51, 52, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 71, 87

Colômbia 4, 98

Congo 3, 4, 5

Criança 2, 3, 4, 6, 16, 20, 127, 128, 140, 141, 143, 144, 211, 250

Curso 6, 56, 92, 99, 101, 108, 109, 113, 115, 119, 135, 136, 149, 150, 152, 154, 160, 167, 168, 173, 178, 195, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 249, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 278, 279, 280, 282, 295

D

Discente 136, 246, 249

Divulgação científica 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165

Docente 21, 25, 30, 43, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 94, 98, 105, 109, 110, 111, 112,

114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 130, 156, 164, 170, 199, 201, 207, 219, 228, 229, 231, 232, 255, 261, 262

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 30, 31, 88, 90, 91, 97, 98, 107, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 188, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 214, 215, 217, 218, 219, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 242, 244, 247, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 295, 296

Educação do campo 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educadores 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 49, 71, 83, 84, 86, 88, 148, 163, 195, 198, 262, 277

Ensino 5, 7, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 61, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 137, 147, 148, 149, 150, 154, 156, 158, 159, 163, 164, 165, 181, 182, 194, 196, 197, 198, 201, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 253, 254, 255, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 286, 293, 295

Envolvimento 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 135, 136, 163, 208, 209, 247, 269, 284, 288, 290, 293

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 17, 20, 21, 23, 30, 31, 126, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 153, 154, 159, 161, 165, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 214, 219, 245, 246, 248, 249, 251, 253, 254, 258, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296

Escrita 33, 34, 37, 57, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 156, 157, 264, 265

Espanha 27, 107

Estudante 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 151, 154, 208, 218, 220, 226, 239, 243, 265, 267, 269

Experiência 9, 93, 94, 125, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 161, 195, 196, 197, 201, 204, 206, 207, 209, 215, 236, 238, 245, 248, 256, 274, 280, 285

F

Família 2, 3, 16, 128, 132, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 202, 203, 206, 208, 211, 215, 226, 248, 285

Fisioterapia 211, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252

Formação 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 107, 125, 126, 130, 131, 135, 136, 149, 153, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 183, 185, 188, 190, 191, 201, 203, 206, 207, 210, 211, 228, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 276, 277, 278, 279, 280, 286, 288

G

Gerenciamento de projetos 181, 182, 183, 185, 186, 193, 194

Gestores 135, 136, 137, 138, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 203, 204, 206, 208, 209, 231, 237, 290

Globalização 107

H

História da ciência 254, 255, 258, 260, 261, 262, 263

HIV 195, 196, 197, 198, 199

I

Infância 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 258

L

Letramento 125, 126, 127, 129, 130, 131

Lixo eletrônico 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155

M

Medicina 14, 203, 210, 211, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 234

Metodologias ativas de aprendizagem 264, 266, 267, 268, 269, 272

México 9, 10, 14, 40, 41, 42, 49, 71, 72, 87, 88, 98, 296

P

Políticas públicas 7, 8, 39, 76, 133, 202, 204, 205, 211, 243, 262, 275, 276, 277, 279, 282, 283, 284, 285, 289, 290, 292, 293, 295, 296

Pré-vestibular social 213, 214, 215, 217, 218

Professor 6, 7, 23, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 131, 135, 136, 143, 144, 145, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 213, 214, 216, 239, 241, 242, 246, 249, 255, 258, 261, 262, 267, 269, 270, 296

Programa 1, 10, 11, 12, 13, 17, 24, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 50, 54, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 87, 106, 107, 108, 110, 114, 115, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 166, 167, 168, 201, 204, 209, 219, 253, 266, 268, 274, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296

Projeto 3, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 185, 186, 195, 197, 198, 199, 203, 207, 208, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 236, 238, 244, 246, 249, 250, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 278, 279, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 293, 294

Pronera 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

R

Refugiado 1, 5, 6, 7, 8

Religião 236, 238, 239, 242, 243, 244, 261

Retenção 219, 220, 221, 222, 230, 232, 233, 234

S

Satisfação 17, 20, 24, 25, 28, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 219, 221, 229, 230, 231, 232, 235, 240, 241

Saúde 133, 135, 136, 146, 148, 151, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 226, 229, 248, 250, 251, 252, 282, 283, 285, 286, 287, 292, 295

Seminário 136, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 251

T

Tecnologia 21, 97, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 213, 214, 233, 246, 247, 254, 260, 262, 263, 265, 273, 274, 276, 279, 281, 282, 295, 296

Titulação 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Trabalho 1, 3, 5, 6, 16, 17, 22, 24, 26, 29, 30, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 129, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 146, 149, 157, 158, 160, 164, 165, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 193, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 229, 232, 235, 236, 240, 247, 248, 250, 251, 255, 259, 260, 262, 264, 268, 271, 273, 274, 276, 278, 279, 280, 284, 288, 290, 292, 295

U

Universidade 1, 9, 15, 20, 21, 22, 30, 61, 92, 98, 135, 136, 147, 156, 160, 165, 199, 201, 204, 213, 214, 216, 217, 227, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 245, 253, 264, 266, 271, 273, 278, 295, 296

V

Vulnerabilidade 61, 207, 287

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

 Atena
Editora

Ano 2021

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana


Ano 2021