Revista Paraguaya de Educación, Volumen 9, Número 1, 2020, pp. 83 - 100 ISSN 2305-1787

Aproximación a los principales desafíos de la Formación Docente Inicial en Paraguay*

Fecha de recepción: 20/04/2020 Fecha de aceptación: 08/06/2020

José María Castillo Vega**
Jesús Manso***

Resumen

Recientes estudios señalan que en las últimas décadas el papel del docente ha experimentado profundos cambios debido a las nuevas exigencias que demanda la tarea de educar. Frente a esta realidad, la Formación Docente Inicial (FDI) presenta importantes desafíos en la preparación de futuros profesionales, quienes serán responsables de brindar enseñanza de calidad. En Paraguay, dicha realidad no se encuentra ajena, ya que afronta desafíos impostergables que deben ser atendidos, para responder a la urgente necesidad de mayor calidad y mejor resultado en educación. Desde la Reforma Educativa de 1994, el sector docente se ha constituido en uno de los puntos más débiles, sin avances significativos en las últimas décadas. Sin embargo, actualmente se están iniciando procesos que pretenden paliar las debilidades existentes y hacer frente a los principales retos.

Mediante el presente artículo se pretende diagnosticar los principales desafíos de la FDI en Paraguay, para lo cual se ha utilizado la técnica de la revisión documental. La misma consistió en identificar, organizar y analizar los principales documentos producidos posteriores a la Reforma Educativa con relación a la temática expuesta. Para el estudio se presentan cuatro categorías de análisis, considerados imprescindibles según las últimas tendencias internacionales y el contexto paraguayo: a) el fortalecimiento de las Instituciones

* Una versión preliminar del presente artículo fue presentado en el Congreso Internacional Profissionalidade docente. Desafíos na Formação de profesores en la Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías, Lisboa [24/09/2019].

** Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, España. E-mail: josemaria.castillo@estudiante.uam.es

*** Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, España. E-mail: jesus.manso@uam.es

Formadoras de Docentes (IFD); b) la formación de formadores; c) la atracción de los mejores candidatos y mejora en los procesos de selección; y d) el nuevo diseño curricular.

Palabras clave: Formación Docente Inicial, Desarrollo Profesional Docente, Calidad de la Educación, Paraguay. Licenciamiento.

Abstract

Recent studies indicate that the role of teachers has undergone profound changes in recent decades, due to new requirements demanded by the task of educating. In order to confront this new reality, Initial Teacher Education (ITE) poses important challenges in the preparation of future professionals who will be in charge of providing quality education. Such reality is also present in Paraguay, since there are urgent challenges that need to be addressed in order to respond to the need of a better quality and results in education. Since the Educational Reform in 1994, the teaching sector has become one of the weakest points, without significant progress in recent decades. However, currently there are starting processes that aim to relieve existing weaknesses and confront the main challenges.

This communication aims to diagnose the main challenges of ITE in Paraguay, for which a document review has been conducted. It consisted of identifying, organizing and analyzing the main documents produced after the Educational Reform, related to the topic previously exposed. For this study, four categories of analysis are presented, which are considered essential according to the latest international trends and the Paraguayan context: a) the strengthening of teacher training centers; b) the training of teacher trainers; c) the attraction of the best candidates and improvement in selection processes; and d) the new curriculum design.

Keywords: Initial Teacher Training, Teacher Professional Development, Quality of the education, Paraguay, accreditation.

Introducción

En el año 1989, con el fin de la dictadura del General Alfredo Stroessner y la transición democrática en el Paraguay, se experimentan profundos cambios de índole político, económico, social y cultural, que sirvieron de base para iniciar procesos de transformación en los distintos ámbitos.

Una de las principales acciones inmediatas fue la promulgación de la Constitución Nacional de 1992, estableciéndose en ella el reconocimiento de la dignidad humana con el

fin de asegurar la libertad, la igualdad y la justicia, con el principal objetivo de reafirmar los principios democráticos.

Esto condujo a un nuevo escenario en el plano de la educación pues, a partir de ello, se afirma que "toda persona tiene derecho a una educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad", tal como se menciona en el Art. 73 de la citada Carta Magna.

Teniendo en cuenta dicho escenario, desde el año citado se han iniciado procesos que condujeron a la Reforma Educativa de 1994, mediante la cual se pretende una transformación profunda e inmediata del sistema educativo heredado del autoritarismo, caracterizada por la excesiva partidización, el prebendarismo y la militancia como mérito para acceder a puestos claves dentro del sistema, especialmente a los cargos docentes y administrativos (Rivarola, 2000).

Sobre el punto, el informe del Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC, 1998) ratifica que la propuesta realizada fue bastante ambiciosa, pues mediante ella, se pretendía lograr una educación que garantice a los ciudadanos la competencia necesaria para insertarse al mundo cambiante y complejo, dotándoles de capacidades y recursos necesarios para responder a las demandas de una educación moderna. Para el efecto, se plantea como principales objetivos: a) el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos en todos los niveles y modalidades, b) el reforzamiento de los espacios democráticos y c) la reducción de la pobreza.

En tal sentido, la acción educativa ha sido la herramienta indispensable para acrecentar las formas de expresión y vivencias democráticas, siendo el sistema educativo, el impulsor de la generación y promoción de una formación integral de los educandos, con espíritu crítico y reflexivo que les permita comprender y actuar responsablemente en sociedad y así favorecer la consolidación de una cultura democrática.

Sin lugar a dudas, en el mencionado proceso es crucial la actuación del docente, tanto en la planificación como en la ejecución de la propuesta. Sin embargo, la Reforma Educativa se llevó a cabo sin un estudio riguroso que pudiera reflejar las verdaderas condiciones de los docentes, con relación al nuevo perfil y a las nuevas actuaciones para responder a los nuevos desafíos (Giménez, 2017). Tal es así, que el estamento docente fue uno de los puntos más débiles de dicha Reforma, debido a la falta de propuestas concretas de cambio para el sector, que no ha experimentado transiciones significativas en adelante (Elías y Misiego, 2014).

Si bien, más tarde se han forjado distintas perspectivas en lo que concierne a la formación docente, visualizado sobre todo en los programas de estudio planteados desde el

Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) y en los pequeños ajustes en los mecanismos de acceso a los estudios de magisterio (MEC, 2010), no se ha podido obtener resultados deseados con relación a la mejora de la formación de los docentes, esto con relación a su actuación en el aula y el aprendizaje de los estudiantes (Rivarola, 2000), evidenciado en los resultados de las pruebas regionales e internacionales como: El Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE), El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) *y* El informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA-D), en las que ha participado Paraguay en los últimos años, con resultados poco alentadores.

En el 2012, se realizó un estudio sobre la FDI en Paraguay, en donde se manifiesta como debilidades que deben ser atendidas: a) la baja formación de quienes ingresan a estudios docentes, b) la débil calidad de los procesos formativos, c) la dispersión de la oferta y crecimiento desregulado de oferta privada, d) la escasa regulación de requisitos de egresos y, e) ausencia de un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la formación docente (MEC y OEI, 2012). Todas ellas representan retos que requieren urgente atención dentro del sistema educativo.

Teniendo en cuenta todo lo manifestado, en el presente artículo, se pretende realizar un estudio que nos aproxime a los principales desafíos de la FDI en Paraguay, específicamente en el 1º y 2º ciclos la Educación Escolar Básica (EEB), para lo cual se presentan cuatro categorías de análisis, considerados imprescindibles en el contexto paraguayo: a) el fortalecimiento de las IFD; b) la formación de formadores; c) la atracción de los mejores candidatos y mejora en los procesos de selección; y d) el nuevo diseño curricular. A continuación, se describen cada uno de estos aspectos.

Fortalecimiento de las Instituciones Formadoras de Docentes

Las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) de gestión oficial, privada y privada subvencionada, son centros educativos de tercer nivel de referencia de la Educación Superior (Institutos de Formación Docente, Nivel de Formación Docente – Centro Regional de Educación), vinculadas al MEC. Las mismas se encargan de formar a los docentes de todos los niveles educativos a nivel nacional, y se rigen por las normativas establecidas por el Viceministerio de Educación Superior, según estipula la Resolución 7056/12. En consecuencia, es el MEC el ente responsable de la creación, la estructura organizacional, el funcionamiento, la supervisión y la clausura de dichas instituciones, con atribuciones para definir el modelo de aseguramiento de la calidad de las mismas (Ley 4995/2013).

Con la expansión de la educación obligatoria, experimentada posterior a la implementa-

ción de la Reforma Educativa, se produjo la apertura masiva de Institutos a nivel nacional, cuyos números se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Cantidad de IFD a nivel Nacional

Años	Cantidad de IFD
1970	9 (6 públicas y 3 privadas)
1990	19 (15 públicas y 4 privadas)
2000	98 (32 públicas y 66 privadas)
2006	135 (40 públicas y 95 privadas)

Fuente: Elaboración propia a partir datos recogidos del MEC (2012).

Como se puede visualizar, en el año 1970, son 9 las instituciones en funcionamiento; en la década de los 90, tras la caída de la dictadura, aumentan a 19. Diez años más tarde la cifra crece considerablemente, llegando a 98, de las cuales 32 son de gestión pública y 66 de gestión privada. Por último, en el 2006, la cantidad de IFD asciende a 40 públicas y 95 privadas.

Todo este crecimiento experimentado en el tiempo mencionado se dio sin un riguroso control de calidad, lo cual ocasionó, en pocos años, la saturación de docentes titulados y desocupados (Elías y Misiego, 2017) y, a su vez, en muchos casos, egresados docentes, sin las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión (MEC, 2010).

A esto se suma, la falta de recursos del sector educativo que se experimentó por varias décadas, lo cual imposibilitó la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de las mencionadas instituciones (MEC, 2014).

Por tal motivo, por Resolución 782, desde el año 2007, se procedió a la suspensión de la apertura y habilitación de nuevos Institutos de Formación Docente, no ofertándose así la FDI en instituciones de carácter público y privado, por un periodo de seis años. (MEC, 2007).

Posteriormente, mediante la Resolución 2002/08 se suspendió la implementación de programas de FDI de 1º y 2º ciclos de la EEB, que entró en vigencia desde el año 2009. En el mismo se hace referencia de la necesidad de un diseño curricular actualizado, acorde a las exigencias y parámetros actuales en el contexto nacional y regional (MEC, 2008).

Desde el 2010, con el Plan Nacional de Educación 2024, se concretizan acciones en pro de la obtención de los certificados de calidad de las IFD, quienes se encuentran comprometidas a los procesos de licenciamientos, a fin de fortalecer y mejorar el funcionamiento de las mismas (MEC, 2010).

A continuación, en la Tabla 2 se visibilizan las metas, los indicadores y plazos correspondientes establecidos en el Plan Nacional de Educación 2024, con relación a los IFD.

Tabla 2.

Indicadores y Metas del Plan Nacional de Educación 2024, con relación a las IFD

		Metas		
Indicadores	Líneas de Base	2013	2018	2024
Porcentaje de IFD con Licenciamientos	Nuevo indicador	10% de las IFD	30 % de las IFD	50 % de las IFD

Fuente: Plan Nacional de Educación (2024).

En la tabla 2 se presenta, por un lado, los indicadores y metas del Plan Nacional de Educación con relación a las IFD, y por el otro, la proyección en porcentajes de las instituciones que deben contar con los certificados de calidad hasta el 2024, en donde en el 2013 el 10% de las instituciones debían contar con los respectivos licenciamientos, en el 2018, 30%, y en el 2024, se pretende contar con el 50%.

Ahora bien ¿Qué acciones se han puesto en marcha para el cumplimiento de las mencionadas metas? ¿Cómo se podría hacer frente a la gran variabilidad de la calidad y a la ausencia de mecanismos mencionados para garantizar la formación de docentes calificados?

En el año 2007, se ha diseñado un Mecanismo de Licenciamiento de las IFD, que establece los criterios esenciales de calidad, a fin de promover la transformación de las IFD en centros de excelencia académica, brindando una formación integral a los futuros docentes. La misma ha sido implementada desde el año 2008, de forma experimental (MEC, 2007).

En este contexto, es menester hacer la distinción entre los términos de licenciamientos, no licenciamientos y postergación. El primero, hace referencia a las IFD que cumplen los criterios esenciales de calidad establecidos, a partir de la cual reciben una certificación que les permite avanzar con el proceso de acreditación. El no Licenciamiento, se refiere a aquellas que no cumplen con la mayoría de los criterios, y no tienen condiciones para superar las deficiencias halladas en un plazo de dos años, por lo que se recomienda el cierre de las instituciones. Por último, los postergados, son aquellas que cumplen con la mayoría de los criterios esenciales, por lo que pueden seguir operando, con dos años de pazo para paliar las deficiencias existentes (MEC, 2007).

A pesar de no contar con estudios que detallen los aportes que ha brindado la implementación del manual para mejorar el funcionamiento de las IFD a nivel nacional, en la Tabla 3, se presentan cifras que hacen referencia a los resultados obtenidos, como consecuencia, en los últimos años.

Tabla 3.

Instituciones Formadoras de Docentes de gestión oficial con Licenciamientos hasta 2015

IDF en funcionamiento	IFD con Licenciamientos	IFD con no Licenciamientos
41	13	28
100%	32%	68%

Fuente: Elaboración propia, a partir del MEC (2019).

En la Tabla 3 se puede observar que, de 41 instituciones oficiales, hasta el 2015, solo 13, que representa el 32% han obtenido los licenciamientos correspondientes, las restantes, que representan el 68% obtuvieron la postergación y el no licenciamiento. Esto sin tener en cuenta las instituciones de gestión privada y privada subvencionada, debido a que no se cuenta con cifras actualizadas sobre el funcionamiento de estas.

Con los datos expuestos se puede visualizar que los resultados obtenidos hasta la fecha mencionada han sido en el marco de las proyecciones realizadas. Esto si el análisis se realiza sólo teniendo en cuenta las instituciones de gestión pública; no obstante, si el estudio incluye al sector privado y privado subvencionado, la brecha sigue siendo importante, debido a que, a pesar de que se carece de datos precisos sobre la cantidad en funcionamiento de las mismas, según Elías y Misiego (2017) son 49 las instituciones que hasta el año 2013 seguían brindando servicios educativos.

Ante lo manifestado, es necesario que las autoridades educativas cuenten con la cantidad real de las instituciones en funcionamiento a nivel país, sean estas de gestión pública, privada y privada subvencionada, a fin de que las mismas puedan seguir los pasos correspondientes y obtener los respectivos licenciamientos para así brindar ofertas educativas de calidad en su totalidad.

En este marco, por Resolución Ministerial Nº 34.842 del 1 de noviembre de 2017, se aprueba el Mecanismo de Licenciamiento de las IFD en su segunda versión, a fin de hacer una revisión de su diseño e implementación, con el objeto de facilitar el proceso, garantizando la calidad de las IFD.

El manual representa una herramienta válida para mejorar el desarrollo de los procesos evaluativos institucionales, que es sumamente necesario para el cumplimiento de los criterios básicos e indispensables de calidad, a fin de contribuir a la mejora, mediante un procedimiento sistemático de revisión de la gestión institucional y académica.

Es sabido que actualmente, las IFD cuentan con reglamentación correspondiente, infraestructura y recursos, organización administrativa, capital humano, entre otros; por

lo que esto constituye una oportunidad y una fortaleza que podría facilitar enormemente la tarea. Sin embargo, como medida prioritaria deben contar con los certificados de calidad otorgados por el MEC, a fin de proseguir con los procesos de acreditación de las ofertas educativas y garantizar el cumplimiento de manera eficiente del rol que le compete en el nuevo escenario educativo.

Esto exige a su vez, a más del acompañamiento permanente de las autoridades del MEC, que los recursos del Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE) sean destinados para mejorar las condiciones de las instituciones mencionadas, dotándolas con recursos necesarios para brindar servicios de calidad, ya que en el artículo 3 de la Ley 4758/2012, se expresa claramente que las IFD se encuentran dentro de los beneficiarios de los programas y proyectos a ser financiados por dicho fondo. Para ello, se precisa de un trabajo en conjunto, mediante alianzas entre las IDF con las autoridades del MEC, las autoridades del gobierno departamental, del gobierno local y la escuela, para así obtener resultados deseados a corto, mediano y largo plazo.

Teniendo en cuenta el escenario graficado, cabe resaltar que el fortalecimiento de las IFD es una necesidad impostergable, debido a que las mismas asumen el gran compromiso de formar a los futuros docentes a nivel nacional. Si bien las tendencias internacionales hacen referencia a que la FDI debe ser exclusivamente de nivel universitario; en el contexto paraguayo, tras largos debates a favor y en contra, no podríamos asegurar que con esto se solucionarían las múltiples dificultades que se evidencian, debido a que el mencionado pasaje o traspaso comprende cambios complejos en todos los ámbitos, sean estos administrativos, pedagógicos, organizativos, etc.

En consecuencia, para iniciar los procesos de cambio en la formación de los futuros docentes, la propuesta más acertada, a ser considerada, es el mejoramiento en cuanto al funcionamiento de las mencionadas instituciones, que deben contar en primer lugar, con sus respectivos licenciamientos, para así, en forma procesual, proseguir con los procesos pertinentes para acreditar las ofertas educativas y posteriormente, elevar al rango universitario la formación de los futuros docentes.

Formación de Formadores

De un tiempo a esta parte, el papel del formador de formadores, denominado así al docente que imparte enseñanza a los futuros educadores en las IFD, ha cambiado sustancialmente, debido a la complejidad de la tarea que posee. En tal sentido, hoy se espera que el mismo pueda brindar una educación de calidad y así contribuir a la concreción de las líneas de acción de las políticas educativas establecidas por el gobierno nacional para este tipo de formación.

Según la Ley Nº 4995/2013 de Educación Superior, los requisitos para ejercer la docencia en el nivel son: a) título de grado académico, b) capacitación pedagógica en Educación Superior, c) notoria capacidad científica, técnica o intelectual (Art. 38). El acceso al ejercicio de la misma, se hará por medio del Concurso público de oposición, en el que se valorará la producción científica, el grado de actualización de sus competencias y su experiencia profesional (Art.39). Sin embargo, hay que reconocer que dichos requisitos y mecanismos de accesos no son muy aplicables, debido a que muchos de los formadores no han pasado por todos los procesos mencionados para acceder al cargo.

Sobre el punto, el MEC (2019) señala que muchos docentes de las IFD no cuentan con el perfil requerido para impartir clases, debido a que no poseen título de grado o, en el peor de los casos, no han finalizado la carrera docente. Los mismos son profesionales que han accedido al cargo sin procesos de selección, y si bien en la actualidad, el mecanismo de acceso al mencionado cargo es el concurso, muchos no lo han hecho y siguen en las aulas, debido a que aún no han alcanzado los beneficios de la jubilación.

Lo manifestado representa una enorme preocupación y requiere de acciones concretas para regularizar dichos casos, ya que son situaciones que se vienen arrastrando por décadas y constituye un problema serio para el logro de los resultados de aprendizaje y de procesos de calidad en la formación inicial de los docentes.

A ello se suma, el estilo de enseñanza frontal que sigue brindándose, en algunas IFD, en donde se visualiza incoherencia entre la metodología que se pretende promover y la propuesta en los cursos de FDI, con escasa orientación a la práctica (Vaillant, 2013).

Por lo expuesto, no cabe duda, que una de las principales preocupaciones del sistema educativo, debería de ser la formación de formadores, debido a que constituye un elemento clave en el proceso de formación inicial de los docentes, quienes serán los facilitadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de varias generaciones.

En suma, Vaillant (2013) manifiesta que se deben generar las condiciones necesarias para que los formadores, de manera reflexiva, revisen constantemente sus marcos conceptuales y sus prácticas, a fin de identificar debilidades y fortalezas y, a partir de ahí, brindar lo mejor de sí, a fin de responder, de manera eficaz, a los requerimientos actuales.

Contar con buenos formadores en la FDI es imprescindible para generar los procesos de cambio y mejora educativa, ya que en la actualidad, se precisa formar a docentes reflexivos, autónomos, innovadores, y contextualizados (Manso y Marim, 2018), por lo que las funciones de aquellos, no deben limitarse solamente a la transmisión de conocimientos y a la aplicación de técnicas en el aula, sino al desarrollo de destrezas, habilidades y valores que permitan responder críticamente a los problemas del mundo, a través de una formación in-

tegral. Esto indudablemente exige competencias cada vez más complejas, a fin de contribuir positivamente en el desarrollo del perfil del docente que se precisa en los nuevos tiempos.

Entre los avances en este sentido, se menciona que desde el MEC se está trabajando en el diseño de un Mecanismo de Certificación Profesional de los Educadores que permitiría no solo asegurar la calificación inicial de los mismos, sino también la actualización mediante procesos de evaluación continua (MEC, 2013).

Así también se proyectan capacitaciones en el uso de las plataformas digitales de aprendizaje con contenidos educativos, pues la incorporación de las nuevas tecnologías es imprescindible para los procesos de investigación e innovación en el aula.

Un aspecto importante a considerar en este apartado, si bien no hace referencia directamente a la formación de formadores , sino a la formación de los docentes de todos los niveles educativos, es la creación del Programa de Becas en el exterior "Don Carlos Antonio López", cuya ejecución ha sido posible mediante el financiamiento del Fondo para la Excelencia en Educación e Investigación (FEEI). Mediante el mismo, cientos de profesionales de la educación, han tenido la posibilidad de formarse en el exterior en los últimos años, realizando cursos de especializaciones, maestrías y doctorados en las mejores universidades del mundo. Se hace referencia al programa, debido a que representa un importante logro en el ámbito educativo, pues el mismo tiene como objetivo fortalecer las capacidades de generar conocimiento científico y técnico, introducir innovaciones en el país, y formar personas en el sistema escolar para aumentar los niveles de educación superior en áreas de conocimiento intensivo.

Todo esto, representa una gran oportunidad que debe ser canalizada por las autoridades del MEC, buscando los mecanismos de incorporación de los mencionados profesionales a las IFD, ya que podrían generar espacios que permitan la adopción de nuevas visiones en la práctica, a través de la innovación e investigación, necesarias en la formación de docentes, no como tareas optativas, sino como algo inherente del quehacer docente. Con ello, se podría atribuir relevancia y significatividad a la tarea de educar.

Ante todo lo señalado, cabe resaltar que las IFD, requieren de un plantel de formadores que posea las competencias necesarias para ejercer la tarea compleja que se le exige. Para ello, en primer lugar, se debe trabajar por la profesionalización y especialización de aquellos que no poseen la titulación correspondiente, garantizar los concursos públicos de oposición con procesos de selección rigurosos, atendiendo a los requisitos establecidos en la legislación educativa del nivel, para por último, replantear los lineamientos curriculares del sistema de formación docente existentes y fortalecer los procesos de formación continua, especialmente en el desarrollo de metodologías innovadoras que puedan ser trabajadas desde el aula, con impacto social.

Atracción de los mejores candidatos, con nuevos procesos de selección

Atraer a los mejores candidatos a la carrera docente, ha sido y sigue siendo uno de los principales desafíos encarados por los sistemas educativos en varios países del mundo, debido a que se es consciente, que la formación de los docentes es trascendental para obtener resultados óptimos en materia educativa.

Haciendo una revisión de las principales reflexiones planteadas por Organismos internacionales desde el 2005 sobre el punto en cuestión, encontramos que tanto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005; 2009), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2013), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) hace tiempo vienen señalando, precisamente, la necesidad de buscar los mecanismos necesarios para atraer y retener a los mejores candidatos a la profesión docente, a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando una educación de calidad.

A pesar de ello, Vaillant (2013) afirma que la docencia sigue siendo una profesión que no atrae a candidatos cualificados y, por consiguiente, en muchas ocasiones, no se da la incorporación de postulantes aptos para los cursos de magisterio. Esto podría ser porque en muchos países del mundo, y en especial en Latinoamérica, la docencia aún carece de prestigio social y de mejores condiciones laborales para el desarrollo profesional. (González Sanmamed, Alfonso, y Moder García, 2019). Asimismo, en Paraguay, existen serios déficits en tal sentido, debido a que los jóvenes con mayor capital cultural, no se encuentran interesados en ser docentes (MEC, 2019).

Ahora bien, ¿qué elementos se precisan para determinar quiénes son los mejores? ¿Basta contar con buenos expedientes académicos solamente? ¿O se precisa de otras evidencias para el efecto? ¿Qué tipo de pruebas deben ser administradas a los candidatos? Sobre el punto, Valle y Manso (2017), ratifican ciertos criterios que se deben tener en cuenta en la FDI como alternativas posibles, entre las que se mencionan: a) una calificación mínima básica en disciplinas instrumentales como Castellano, Matemática e Inglés, b) una prueba de aptitud específica, y c) una entrevista oral, bajo criterios comunes a nivel nacional.

En Paraguay, los requisitos de admisión, por mucho tiempo, fueron el título de bachiller y haber aprobado un examen de ingreso; consistente en pruebas de conocimiento de matemática, comunicación, estudios sociales, y pruebas psicológicas. Aunque una triste realidad, es que, en muchas IFD, se han suministrado dichas pruebas y a pesar de no alcanzar el puntaje mínimo deseado, los postulantes tenían la posibilidad de ingresar para completar los cupos habilitados, sin las competencias básicas necesarias. Sobre el punto, Giménez (2011) manifiesta que existe una gran carencia en cuanto al perfil del ingresante a los cursos de FDI, debido a la falta de exigencias mínimas para el acceso,

donde el hecho de querer es suficiente para acceder a las IFD.

A raíz de ello, y velando por la calidad de la nueva generación de docentes, desde el MEC se viene trabajando para instalar un nuevo procedimiento de ingreso a la carrera. El mismo ha sido aprobado por Resolución Nº 482/2019 de la Dirección General de Formación Profesional del Educador (DGFPE), implementándose desde julio del mismo año. A través de ello, se plantea un nuevo mecanismo de acceso, con mayor rigor, a fin de generar cambios significativos en el ingreso a los cursos de la FDI y en un futuro, "contribuir al progreso de la percepción social positiva hacia la formación docente y sobre todo a una enseñanza de calidad en las instituciones educativas del país (…)" (MEC, 2019c, p. 6).

El nuevo mecanismo de ingreso se encuentra estructurado en fases y se desarrolla de manera procesual, iniciando con la aplicación de una primera prueba estandarizada de competencias básicas en comprensión lectora, con exigencia de un nivel II: comprensión inferencial (en las dos lenguas oficiales) y en pensamiento lógico matemático, con posibilidad de resolver problemas del entorno cotidiano aplicando algoritmos de las operaciones básicas. De obtener las competencias básicas requeridas, el postulante podrá acceder a un Curso Probatorio de Ingreso (CPI), que tiene una duración de 600 horas, a fin de nivelar a los que hayan aprobado la primera prueba, para la incorporación a la educación superior. Posteriormente, se aplicará una segunda prueba, a modo de determinar los niveles de competencia obtenidos al término del CPI y disponer así de información relevante referente a la evolución del postulante. De darse esa evolución, el mismo ingresará a la Formación Docente (MEC, 2019)

Así también se viene planificando un proyecto, consistente en el desarrollo de campañas de comunicación, para la captación de los mejores estudiantes egresados de la Educación Media. Mediante las mismas, se pretende cambiar la percepción habitual de la sociedad con relación a la profesión docente y motivar a los estudiantes a abocarse a dicha tarea (MEC, 2019).

Con las referidas propuestas se pretende revalorizar la imagen de la profesión docente, para que la mismo goce nuevamente de mayor reputación, promover los mecanismos de acceso a la carrera docente, con pruebas estandarizadas que evidencien el nivel de acceso y de salida del docente.

Así, en la primera propuesta, se visualiza un mecanismo de acceso más riguroso que el de los años anteriores, donde se puede medir el nivel de competencia con el que llegan los postulantes y, de aprobar la primera prueba, la evolución que ha tenido durante el CPI, a modo de garantizar que todos los que ingresen a la carrera de Formación Docente, adquieran las mismas competencias básicas necesarias para iniciar la carrera.

Con la segunda propuesta, más bien se pretende contribuir a la percepción positiva de

los miembros de la sociedad sobre la profesión docente, una cuestión muy necesaria en el contexto paraguayo.

No obstante, si estas acciones no van acompañadas de una mejora en el déficit de inversión y financiación en las condiciones laborales e incentivo de las buenas prácticas, que deben ser garantizadas por el propio Estado, los proyectos emprendidos podrían tener resultados poco alentadores, a pesar de los esfuerzos realizados.

Nuevo Diseño Curricular

Unas de las necesidades más urgentes a tener en cuenta para generar las transformaciones educativas, es la revisión, actualización y renovación curricular de la FDI, puesto que la sociedad cada vez se torna más compleja, con grandes avances tecnológicos y científicos a un ritmo vertiginoso y requiere que el docente se encuentre preparado y actualizado constantemente para responder a las necesidades del mundo, y de esa manera prestar un servicio de calidad, en su carácter de formador.

Elías y Misiego (2017) nos ilustran acerca de los principales cambios curriculares, que se han dado en la Formación Docente en las últimas décadas. Así en el año 1993, se dan los primeros pasos para promover el desarrollo armónico entre el alumno-docente, clave para un paradigma constructivista, que se gestaba en aquel entonces. En 2003, se plantean los primeros currículos con enfoques por competencias en los niveles de Educación Inicial, 3º ciclo de la EEB y Educación Media. No obstante, para el 1º y 2º ciclos, no se han incorporado aún competencias y capacidades, a pesar de que los programas de estudio para los estudiantes, ya se encontraban con dicho enfoque (Rojas, 2011). En año 2013, se ha elaborado el actual Diseño Curricular de la Formación del Profesorado de 1º y 2º ciclos, luego de cuatro años de suspensión de la implementación en el país. El mismo ya cuenta con una orientación encaminada al logro de competencias que consoliden el desarrollo tanto personal como profesional y permita a los docentes la vinculación con el entorno para el logro de trasformaciones positivas. La misma se organiza en cuatro campos de formación interrelacionados unos con otros, en una propuesta integral: formación General, Instrumental, Didáctica Específica y la Práctica Profesional, pasando a desarrollarse de manera semestral (MEC, 2013).

A pesar de los ajustes realizados en los últimos años, cabe mencionar que en el actual diseño curricular aún se visualizan debilidades, que deben ser ajustadas, a modo de responder a las necesidades actuales. Ante tal realidad, desde el MEC, se está trabajando en el proceso de elaboración de un nuevo currículum para la FDI, a fin de contar con un diseño curricular más abierto, centrado en el aprendizaje del estudiante, que trabaje sobre las habilidades para la vida, con una asociación permanente con la práctica docente, que permita la investigación acción, y se encuentre articulada con la formación de grado (MEC, 2019).

Si bien es loable la intención de mejorar el enfoque del nuevo diseño curricular, que se encuentra en proceso de elaboración, es necesario tener en cuenta las tendencias internacionales, regionales y nacionales. Entre ellas, dar mayor énfasis a la investigación, al practicum, a la internalización, a la inclusión, a la formación en el uso de las tecnologías y metodologías activas, con el objeto de dotar de un conocimiento polivalente al futuro docente. Esto sin dejar de lado, la urgente necesidad de una educación con un enfoque intercultural y bilingüe, la cual sigue representando un gran desafío al sistema educativo.

Para Esteve (2009) los programas deben ser capaces de preparar al futuro profesor para enfrentarse con éxito a la práctica real de la enseñanza. Las actividades propuestas en este marco deben centrarse en dotar al futuro profesional de capacidades que les permita analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ello supone, tal como lo señalan Manso y Marim (2018), el desarrollo de nuevas competencias que deben ser priorizadas e integradas en los planes de estudio, a fin de establecer un nuevo paradigma educativo que responda a una formación mucho más sistemática y cualificada, con un proceso formativo revisable y modificable en función a las necesidades educativas cambiantes.

Asimismo, desde el currículum se deben generar espacios que permitan la vinculación de la teoría con la práctica, promoviendo lazos de cooperación entre los centros de formación y de enseñanza, a fin de fomentar en los futuros docentes, el trabajo en equipo, que no solo debe llevarse a cabo, entre estudiante-docente o pares docentes, sino de la escuela con el entorno (Manso y Moya, 2019). Esto constituye un elemento imprescindible, ya que muchas veces no existe coherencia entre la formación que recibe el futuro docente y lo que verdaderamente le exigen una vez que se encuentre inmerso en la escuela.

En tal sentido, se comparte lo señalado por Egidio (2017) que, la FDI requiere de un programa de practicum innovador como instrumento que contribuya a la mejora, no solo del ciclo de preparación docente, sino de formación continua, favoreciendo la reflexión del futuro docente y de los tutores supervisores.

Conclusiones

En síntesis, se puede mencionar que si bien la FDI, específicamente 1º y 2º ciclos de la Educación Escolar Básica, ha atravesado situaciones difíciles con muchas debilidades desde la Reforma Educativa de 1994, hoy se vislumbran nuevos tiempos en Paraguay.

Según los documentos analizados, a pesar de los pocos avances en las últimas décadas,

actualmente se visualizan inicios de procesos considerados válidos para hacer frente a los grandes desafíos con los que aún cuenta el sistema educativo paraguayo en materia de FDI. Esto con el fin de obtener resultados favorables en un tiempo no muy lejano y contribuir en la búsqueda de calidad de los servicios educativos, en donde el docente cumple un rol protagónico para dar respuesta a los distintos retos existentes.

Por todo lo expuesto y atendiendo a las categorías de análisis planteadas, se concluye que, es necesario, en primer lugar, fortalecer las IFD mediante el otorgamiento de los respectivos Licenciamientos a las instituciones públicas, privadas y privadas subvencionadas, como resultado de la aplicación de los mecanismos de aseguramiento de calidad.

Si bien, las tendencias internacionales, hacen referencia a la necesidad de una FDI con rango universitario, en este estudio se apuesta a fortalecer, como primera medida, aquellas instituciones existentes, a modo de dar pronta respuesta a una problemática que aqueja al sistema educativo. Sin embargo, esto debe considerarse como un paso para que, en adelante, la misma pueda llegar a los estándares deseados a nivel internacional, mediante una propuesta que posibilite una formación docente universitaria, ante la formación terciaria.

En segundo lugar, en todo este proceso, urge contar con los mejores formadores en las IFD, para el efecto se deben promover y transparentar los concursos para el acceso, con criterios de selección más rigurosos, que permitan que los profesionales más competentes puedan formar parte de este plantel. Una vez dentro del sistema, es imprescindible el desarrollo de programas de capacitación continua sobre investigación e innovación educativa, garantizando a los mismos la disponibilidad de los recursos y el apoyo necesario para responder a las necesidades educativas cambiantes.

En tercer lugar, la urgente necesidad de incorporar a los mejores candidatos de la Educación Media en la carrera docente, que supone a) aplicar procesos de selección rigurosos, que no solo haga referencia a los expedientes académicos, sino a la vocación y a una serie de habilidades que se requiere para el efecto, b) brindar mejores condiciones laborales en la docencia, y c) trabajar desde el MEC por el prestigio social del docente en el país.

Por último, la FDI requiere con suma urgencia contar con un nuevo diseño curricular, con nuevas competencias que deben ser integradas en los planes de estudio, y un programa de practicum innovador que responda a una formación más sistemática y cualificada del futuro docente.

A partir del breve análisis realizado, se considera que son estos los principales desafíos de la FDI en Paraguay, que requieren ser atendidos de manera perentoria, en pos de contribuir al mejoramiento de los procesos educativos que arrojarán como resultado una educación de calidad, a través de propuestas transformadoras, que promuevan verdaderos cambios en la formación de los futuros docentes.

Referencias

Egido, I. (2017). El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debates y líneas de futuro. En Monarca H. y Thoilliez, B. (Eds.), *La profesionalización docente: debates y propuestas.* (pp.133-144). Madrid: Síntesis.

Elías, R. y Misiego, P. (2017). La situación de la Formación Docente en Paraguay. En Dossier de Ponencias internacionales. *Investigación y políticas de formación docente en Paraguay y en América Latina.* (pp. 46-87). Asunción: Arandurá.

Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*. 350 (3), 15-29.Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf

Giménez, F. (2011*). La Reforma Educativa en el Paraguay*. Asunción: Don Bosco.

Giménez, F. (2017). Los docentes como actores claves para lograr la pertinencia y la calidad educativa. En Fernández, B., Cano, R. y Giménez, F., *Shock Educativo* (pp.163-238). Fernando de la Mora: Libre.

González Sanmamed, M., Alfonso, D. y Moder García, M. (2019). *Estrategia de integración educativa: Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente*. Panamá: Convenio Andrés Bello.

Manso, J. y Marím, V. (2018). *Formación inicial y acceso a la carrera docente en Brasil y España.* Madrid: Ediciones de la UAM.

Manso, J. y Moya, J. (2019). *Profesión y Profesionalidad Docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano.* Andalucía: Anele Rede.

Ministerio de Educación y Cultura. (2007). *Mecanismo de Licenciamiento de Instituciones Formadora de Docentes.* (1º Versión). Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2007). *Resolución Ministerial Nº 782/07.* Ampliación de la suspensión de la apertura y habilitación de nuevos institutos de formación docente de gestión oficial y privada por el término de 6 años. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura. (2008). *Resolución Nº 2002, emitida el 31 de diciembre. Por la cual se suspende la implementación de Programas de Formación Docente de Educación Escolar Básica, Primer y Segundo Ciclos, a partir del año 2009 en todas las instituciones formadoras de docentes del sector oficial y privado, y se adoptan medidas*

administrativas al respecto. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura. (2010). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Resolución Ministerial Nº 7056 por la cual se aprueba la nueva estructura orgánica del Viceministerio de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura.* Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Datos sobre la Educación Superior en el Paraguay*. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2013). *Diseño curricular del profesorado de Educación Escolar Básica de Primero y Segundo ciclos*. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2017). *Resolución Nº 34842 por el cual se aprueba el Mecanismo de Licenciamiento de Instituciones Formadora de Docentes en su segunda versión:* Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Nueva Formación Docente en Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad*. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Procedimientos para el ingreso a la formación docente inicial*. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias (2019). *Resolución DGFPE 482/2019 por la cual se aprueba el documento "Procedimientos de Ingreso a la Formación Docente Inicial"*. Asunción: MEC.

OCD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes.* Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-losdocentes-son-mportantes_9789264046276-es

OCD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Recuperado de: https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.Htm

OEI. Organización de los Estados Iberoamericanos. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

OEI. Organización de los Estados Iberoamericanos (2018). Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*. 77 (1), 1-174. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/issue/view/276/vol.%2077%2C%20n%C3%BAm.%201

OEI. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Políticas de formación inicial docente y perfiles de desempeño en Costa Rica, Panamá y Honduras.* Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231125

Paraguay. *Constitución de la República de Paraguay. (1992*). Asunción. Recuperado de http://www.conadeh.org.py/Documentos/Constitucion%20y%20otros%20CONADEH.pdf

Paraguay. Consejo Nacional de Educación y Cultura (1998). *Informe sobre la situación de la EducaciónParaguaya*. Asunción: CONEC.

Paraguay. *Ley 4758. Crea el fondo nacional de inversión pública y desarrollo (FONACIDE) y el fondo para la excelencia de la educación y la investigación Gaceta.* Oficial de la República del Paraguay, Asunción, 25 de setiembre d 2012. Recuperado de https://fonacide.mec.gov.py/contralorfonacide/fonacide/

Paraguay. *Ley 4995/2013 de Educación Superior. Asunción.* Recuperado de http://www.cones.gov.py/ley-4995-de-educacion-superior/

Rivarola, D. (2000). *La Reforma Educativo en el Paraguay, Políticas Sociales*. Chile: CEPAL, Naciones Unidas.

Rojas, S. (2011). *Informe: recopilación de datos y sistematización para el Informe CONEC*. Asunción: CONEC.

Vaillant, D. (2013). *Estado de Arte de la Profesión Docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*. Asunción: Banco Mundial.

Valle, J. y Manso, J. (2017). *Lifelong teacher educatión. Ser docente a lo largo de la vida.* Madrid: Sial Pigmalión.