

8



LA FORMACIÓN DOCENTE ANALIZADA EN PERSPECTIVA COMPARADA: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LAS TRANSFORMACIONES DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA EL NIVEL SECUNDARIO EN EL MERCOSUR

***The teacher training analyzed from a comparative
point of view: convergences and divergences at the
secondary teacher training reforms in MERCOSUR***

***Guillermo Ruiz
M^a Virginia García
M^a Laura Pico ****

RESUMEN

En las últimas décadas los países del Sur de América Latina realizaron reformas que tuvieron en la *estructura académica* y en la *formación de los profesores* dos de sus ejes de transformación. Si adoptamos la perspectiva

* Universidad de Buenos Aires & CONICET.

comparada e internacional, podemos evidenciar que en las reformas educativas implementadas en los países latinoamericanos, se notó una ampliación del *rango de obligatoriedad* hasta llegar a cubrir la educación de nivel medio. Entendemos que la comprensión histórica de los ciclos, modalidades, de sus cambios y el estudio curricular respectivo, permite interpretar las implicancias que tienen las transformaciones implementadas en dichas dimensiones en la actualidad de la realidad educativa en estos países. En este trabajo realizamos un análisis de los cambios que experimentó la formación del profesorado para el nivel secundario en algunos países del MERCOSUR para identificar divergencias y convergencias de las transformaciones así como los fundamentos pedagógicos que orientaron dichas acciones de reforma educativa.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Reformas educativas, Desarrollo profesional, Integración regional.

ABSTRACT

This article focuses on the educational reforms that have taken place in South America countries. Academic structures and teachers training programs were affected by these policies. From a comparative and international perspective, it is possible to identify also an increase of the range of compulsory education that reaches the secondary-level of education in most of Western countries. We believe that it is necessary to understand from an historical point of view the changes of the cycles, tracks and the curricula of these educational systems. Therefore, in this paper we analyze changes experimented at the training teacher policy, for the secondary level, in some MERCOSUR countries. We will point out divergences and convergences of educational reforms as well as their pedagogical foundations.

KEY WORDS: Teacher training, Educational Reforms, Professional Development, Regional Integration.

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas y en consonancia con los procesos ocurridos en otros contextos, en los países latinoamericanos se han implementado una serie de reformas que tuvieron en la *formación de los docentes* uno de los

ejes de transformación de los sistemas educativos. La formación de profesorado, tanto en términos de formación inicial cuanto de formación continua, ha ocupado en América Latina un lugar central en los procesos de reforma educativa iniciados y desarrollados a partir de la década de 1990 y continuados durante la primera década del siglo XXI, siempre bajo la premisa referida a su vinculación con las políticas de mejora de la calidad de la educación (OEI, 1999; SCHWARTZMAN, 2001).

En la década pasada en particular se han comenzado a diseñar reformas de la formación del profesorado que requerían una vinculación estrecha con las instituciones escolares. Se empezó a concebir a las escuelas y sus docentes como socios necesarios a la hora de definir trayectos de formación de profesores ya que se sostenía que es en las instituciones escolares donde acontecen y desarrollan las prácticas docentes, donde los profesores ponen en juego sus saberes en torno a la enseñanza, a los aprendizajes (propios y de sus estudiantes) y a las instituciones.

En relación con lo expuesto se podrían identificar una serie de procesos comunes en América Latina que han afectado a la formación de docentes:

- 1) El aumento de la demanda de acceso a niveles superiores del sistema educativo, y en particular el aumento de la cantidad de años de estudios obligatorios.
- 2) Diseños curriculares y ofertas de formación continua actualizadas y vinculadas con las necesidades de sus contextos.
- 3) nuevos perfiles de profesorado capaces de interpelar sus prácticas cotidianas.

Si adoptamos la perspectiva comparada e internacional, podemos evidenciar que en las reformas educativas implementadas en los países latinoamericanos se llevaron a cabo modificaciones en sus *estructuras académicas*¹ que incluyeron una ampliación del *rango de obligatoriedad* hasta llegar a cubrir la educación de nivel secundario. Entendemos que la comprensión histórica de los ciclos,

¹ Al referirnos a la estructura académica del sistema educativo, se considera el modo en que un Estado, sobre la base de acuerdos de obligatoriedad de estudios sobre determinados contenidos de enseñanza, organiza los conocimientos que establece como relevantes en determinado contexto histórico y social. Para ello establece trayectos verticales, de formación obligatoria, que se identifican con grados, ciclos y niveles a la vez que determina diferenciaciones horizontales que se identifican con modalidades, sectores y regímenes especiales de enseñanza (MOLINARI y RUIZ, 2009).

modalidades, de sus cambios y el estudio curricular respectivo, permite interpretar las implicancias que tienen las transformaciones implementadas en dichas dimensiones en la actualidad de la realidad educativa.

En este trabajo realizamos un análisis de los cambios que experimentó principalmente la formación inicial de profesorado para el nivel secundario en algunos de los países que conforman el Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Para ello comenzaremos estableciendo algunas definiciones teóricas de las modificaciones en las concepciones sobre la formación de profesores. Posteriormente analizaremos las reformas educativas en el contexto regional aquí considerado, a partir del análisis jurídico normativo de las bases legales de las reformas educativas. En este punto resulta necesario considerar como definición básica que, dentro de las ciencias de la educación, la política educativa aborda el estudio de las relaciones entre los sistemas educativos (acciones educativas sistémicas) con el Estado (PAVIGLIANITI, 1999). Es importante tener en cuenta que su campo de estudio se fue diversificando de acuerdo con la configuración del propio objeto de estudio: la realidad educativa formal. Precisamente, los últimos desarrollos del debate internacional distinguen los límites de la formalidad y extienden el objeto de análisis al conjunto del sistema educativo, diferenciándolo del sistema escolar en sentido estricto (BALL, 1998). Por ello, en este trabajo se utiliza el análisis jurídico normativo que definimos como los estudios de política educativa que se concentran de manera principal pero no excluyente en la dimensión normativa del aparato estatal, identificando sus fundamentos ideológicos y políticas a efectos de analizar las implicancias que tiene la aplicación de las políticas públicas para el sector educativo (RUIZ, 2012). Ello nos ha permitido demarcar, para este trabajo, un período entre los años 1996 y 2008 de modificaciones normativas en los países estudiados, las cuales han encuadraron procesos de reforma educacional en cada caso.

Finalmente, establecemos precisiones y aportaciones en virtud de los alcances de las reformas (actualmente en curso) analizadas sobre la base de la legislación educativa marco de estos procesos de reforma, y también se han considerado lineamientos curriculares para la formación docente que cada país ha aprobado. Con este encuadre se propone identificar tanto divergencias y convergencias de las transformaciones cuanto fundamentos pedagógicos que orientaron dichas acciones de reforma.

1. CONCEPTUALIZACIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DE PROFESORES: INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

Las instituciones formadoras de docentes han sufrido diversas transformaciones en las últimas décadas que operaron en realidades nacionales, regionales e institucionales complejas. Las erráticas políticas de reformas educativas operadas en las últimas tres décadas en América Latina se han encuadrado en procesos de reforma estructural del Estado y ha dejado a las regiones, jurisdicciones e instituciones con capacidades diferenciales para implementar estas nuevas funciones en cuanto a la formación de profesores. Por otro lado, la incorporación de la acreditación institucional instaló a su vez una demanda de transformación que las instituciones formadoras y sus docentes tuvieron que afrontar sin recursos efectivos para generar genuinos procesos de cambio.

Una característica que ha sobresalido en el desarrollo de las instituciones de formación de profesorado ha sido el papel poco relevante que ha tenido la investigación en los procesos y trayectos formativos. Más allá de que no existiera una normativa que regulara esta actividad, al menos en el nivel superior no universitario, la tarea de investigar no surgió como necesidad de quienes se dedican a la formación de formadores. En este aspecto, algunos autores advierten sobre la falta de articulación entre ciertos sectores universitarios así como los institutos superiores de formación docente y los prácticos de las escuelas que enseñan a niños y a jóvenes, evidenciado esto no sólo en lo que respecta a la función de investigación sino a otro sin fin de actividades, que podrían enriquecer la propia formación inicial y continua de los docentes de dichos subsistemas universitarios y terciarios (IMBERNÓN, 2007; MOLINARI y RUIZ, 2010).

Desde una perspectiva teórica se podrían identificar investigaciones que iniciaron líneas de trabajo que tuvieron impactos diversos en ámbitos académicos y políticos en materia de formación de profesorado. En este sentido, se podría ubicar la perspectiva del *desarrollo profesional* docente, que supone la indagación de problemas acuciantes (que es necesario abordar con planes de intervención) y que requiere del trabajo colaborativo por parte de profesores y otros actores institucionales. El concepto de desarrollo profesional docente trata de superar la escisión entre la formación inicial y

continua, expresándose como un proceso dinámico de la profesión y función docente que comienza y atraviesa la misma formación. Se concibe así a la formación docente como un proceso continuo y permanente en el que la formación inicial es un proceso pedagógico sistemático que promueve las capacidades básicas para el trabajo docente y la formación continua se ocupa de los docentes en ejercicio. Justamente la idea de desarrollo tiene una connotación de evolución que supera el tradicional binomio *formación inicial-perfeccionamiento* (IMBERNÓN, 2007, 1994; MARCELO, 2008)².

Se suele hablar de formación para mencionar a los dispositivos o para hacer referencia a los contenidos de un plan de estudios. Sin embargo, ambos son condiciones de la formación pero no la definen (FERRY, 2008). La formación es un proceso de desarrollo personal que se logra a través de mediaciones (formadores, lecturas, la relación con los otros, dispositivos, contenidos, entre otros). Constituye pues un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores para el desempeño de tareas de una determinada profesión, en este caso la docente.

Diversos autores (TARDIF, 2004; MARCELO, 2008; LOMBARDI y ABRILE DE VOLLMER, 2009), coinciden en concebir al desarrollo profesional docente como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo al análisis de datos. Esta capacidad contempla cualquier actividad o proceso que intente mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros. Se concibe como el crecimiento profesional que un docente adquiere como resultado de su experiencia y de analizar su propia práctica de forma sistemática tanto individual como colectivamente pero siempre contextualizada en su lugar de trabajo: la escuela.

Es así como cobra relevancia la tarea de investigar dentro de las instituciones formadoras. Se trataría de una tarea orientada a problemas concretos de las prácticas educativas, a recuperar los desarrollos de la investigación de tipo académica y su combinación con los saberes docentes para definir líneas de acción que se propongan transformar las prácticas o alguna situación específica detectada como dificultad. Esto es posible si se

² No se abunda en la elucidación de la formación continua (que ha sido objeto también de reformas educativas recientes) dado que no constituye el objeto de análisis de este trabajo. De todos modos, la bibliografía de referencia proporciona resultados de investigaciones recientes en esta materia.

interpreta que las instituciones formadoras pueden pensarse como un ámbito de aprendizaje no sólo para estudiantes sino también para profesores, entonces la investigación se podría constituir en una herramienta valiosa. Ella podría promover el trabajo cooperativo para el desarrollo curricular sobre la base de la enseñanza de contenidos disciplinares conjuntamente con el conocimiento pedagógico contextualizado. Ello redundaría en la consecución de actividades de investigación que favorecerían la profesionalización del profesorado de estas instituciones siempre que el Estado genere las condiciones laborales necesarias (CARR y KEMMIS 1988; STENHOUSE, 1987; MCKERNAN, 1996). Ahora bien, si se analizan las reformas sistémicas de la formación de docentes en países como los del MERCOSUR cabría identificar cuántas de estas conceptualizaciones teóricas han redundado en los cambios normativos aprobados en los últimos tiempos.

2. LA FORMACIÓN DE PROFESORES REGULADA EN EL MARCO DEL MERCOSUR

2.1. Las reformas educativas en el contexto de integración regional

Los sistemas educativos de los países de la región están transitando un periodo de profundas reformas. Si nos enfocamos en el caso del profesorado de los niveles inicial, primario y secundario y tomamos en consideración el supuesto referido a que el mejoramiento de la calidad de la educación no sólo depende de nuevas estructuras sino que simultáneamente se requiere de educadores capaces de hacer frente a la incorporación masiva de los jóvenes a la escuela, entonces es necesario una reflexión acerca de las transformaciones que están en juego en la formación inicial y continua de los docentes.

En tal sentido intentaremos realizar un análisis descriptivo a efectos de identificar tanto divergencias y convergencias de las transformaciones como algunos de los fundamentos que orientaron dichas acciones de reforma educativa, que experimentó la formación de profesorado para el nivel secundario en algunos países que integran el MERCOSUR: Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay³. El MERCOSUR es una unión aduanera creada el 26 de marzo de 1991 a través de

³ En la actualidad el MERCOSUR tiene Estados Miembros y Estados Asociados. En el primer grupo, se encuentran los cuatro Estados fundadores más Venezuela desde el año 2006.

la firma del Tratado de Asunción por la República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay. El MERCOSUR tiene como objetivo sin plazo constituir un mercado común (es decir, la libre circulación de todos los factores de la producción)⁴. Por ahora ha alcanzado un estadio menor: una unión aduanera imperfecta por la que se permite la libre circulación de bienes y se grava con un arancel externo común el ingreso de bienes, aunque hay excepciones. Cabe destacar que el MERCOSUR contempla otras dimensiones de integración que tienen diferente grado de alcance e implicancias para los Estados Miembros y Asociados. Entre dichas dimensiones de integración se encuentra el Sector Educativo del Mercosur (SEM) constituido en el año 2001. El SEM tiene en su estructura el Comité Gestor del Sistema de Información y Comunicación, cuyos objetivos son, entre otros, la creación y el mantenimiento de este espacio para la difusión de los temas educativos discutidos en el ámbito del MERCOSUR. Sus alcances hasta el momento han sido limitados en algunas áreas educativas mientras que otras, como la acreditación de carreras universitarias de interés público (como agronomía, medicina, entre otras), han sido importantes.

Si analizamos las implicancias de las reformas educativas, sobre todo de aquellas que afectan a la formación de profesorado, desde una perspectiva regional y comparada, es preciso comprender las formas de gobierno que tienen los países estudiados para establecer qué alcances podrían tener en el plano local, acuerdos regionales sobre el sector educación. Por ello cabría interpretar las formas de gobierno a la luz de las cláusulas establecidas en cada Constitución, para los países que conforman el objeto de nuestro interés. De esta manera, podemos ver una primera diferencia importante. Tanto Brasil como la Argentina poseen un régimen federal mientras los restantes cuentan con una organización centralizada. Un gobierno federal está compuesto por divisiones territoriales que se autogobiernan (Estados, jurisdicciones, provincias) que gozan de un mayor o menor grado de autonomía, pero tienen facultades de gobierno o legislación sobre determinadas materias, distintas de las que corresponden a la administración federal⁵. Uruguay y Paraguay en

El segundo grupo está constituido por Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. (<http://www.mercosur.int/>)

⁴ Al final del trabajo se incluye un Anexo con información sociodemográfica y económica de los países considerados en este trabajo.

⁵ Brasil tiene una población de 190.755.799 de habitantes (Censo 2010. <http://www.brasil.gov.br>) que se distribuyen en 5.564 municipios que conforman 26 Estados y el Distrito Federal, es decir, que el sistema educacional brasileño es extremadamente

cambio tienen una forma de gobierno centralizada. En estos casos existe un sólo centro de poder político que extiende su accionar a lo largo de todo el territorio del respectivo Estado, mediante sus agentes y autoridades locales delegadas de ese mismo poder central⁶.

Estos dos regímenes de gobierno presentes en la región implican una lógica diferente en el marco legislativo de políticas nacionales de educación. Los países federales deben respetar el orden de prelación de las normas y las leyes nacionales establecen parámetros o pautas de los cuales se deberían derivar niveles programáticos para su puesta en marcha acordes con las competencias de los Estados jurisdiccionales. En un sistema centralizado estas atribuciones las tiene el Estado Nacional, con lo cual las leyes pueden contener programas que garanticen su cumplimiento. Esta distinción también se reconoce en los tiempos, los recursos y niveles de participación en la implementación de las políticas públicas.

2.2. Las leyes que encuadran la reforma educativa sobre obligatoriedad y formación de profesorado

Es posible establecer una periodización, si se consideran los años de aprobación de las leyes que enmarcaron las reformas educativas llevadas adelante por estos países, entre 1996 (año de sanción de la ley actualmente vigente en Brasil) y 2008 (cuando se sancionó la ley de reforma educativa en Uruguay). En este período, y en consonancia con los cambios políticos acontecidos en cada contexto nacional, se han implementado transformaciones significativas de los sistemas escolares, entre ellos sobresale un aumento en el rango de obligatoriedad escolar de los sistemas educativos de los países aquí considerados. De esta manera, si tomamos en cuenta los datos descriptos en el apartado anterior, podríamos ubicar a los sistemas educativos de los países considerados en el contexto nacional según las respectivas bases constitucionales y legales de la educación.

descentralizado y diversificado. En la Argentina los 40.117.096 de habitantes se distribuyen en 24 jurisdicciones (Censo 2010. <http://www.indec.gov.ar>).

⁶ Uruguay posee 19 departamentos en los que residen 3.251.526 de habitantes (Censo 2011. <http://www.ine.gub.uy>). En Paraguay la población se duplica, 5.163.198 (Censo 2002. <http://www.dgeec.gov.py>), aunque la organización en departamentos es similar (17 departamentos).

Cuadro 1. Características organizativas y académicas de los sistemas educativos, según país

	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay
Régimen de gobierno	Federal	Federal	Régimen centralizado	Régimen centralizado
Organización política	23 Provincias y 1 Ciudad Autónoma	26 Estados, 5.564 Municipios y el Distrito Federal	17 Departamentos	19 Departamentos
Población	40 millones	192 millones	5 millones	3,2 millones
Estructura del sistema educativo	4 niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior	2 niveles: Educación Básica (Infantil, Fundamental y Media) y Educación Superior	3 niveles: Educación Inicial y la Educación Escolar Básica; Educación Media y Educación Superior	5 niveles: Educación inicial, Educación primaria, Educación media básica y media superior, Educación terciaria y Educación de postgrado
Rango de obligatoriedad	13 años (diferencias provinciales)	14 años	10 años	11 años
Rango de edades para la educación obligatoria	De 5 a 17 años	De 4 a 17 años	De 5 a 14 años	De 4 a 14 años
Reforma educativa	Año 2006: Ley de Educación Nacional N° 26.206	Año 1996: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9.394	Año 1998: Ley General de Educación N° 1.264	Año 2008: Ley de Educación N° 18.437

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas de los países considerados

Como puede observarse en el Cuadro N° 1, en todos los casos, la educación obligatoria comprende algún tramo de la educación inicial, el nivel primario completo y alcanza algún ciclo del nivel medio con excepción de Paraguay que, si bien no incluye este último nivel, incorpora a alumnos hasta los 14 años de edad. Con este aumento de las edades de escolarización se derivan importantes implicancias para la formación de los docentes, sobre todo para los del nivel secundario.

2.2.1. La estructura académica

Si consideramos la *estructura académica* a partir de las reformas se identifican similitudes en la denominación y duración de los niveles y ciclos. En el caso de Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación

Nacional 9.394 del año 1996, plantea dos niveles: 1) la educación básica que comprende a la educación infantil (de 0 a 5 años), la educación fundamental (de 6 a 14 años), la educación media (de 15 a 17 años) y 2) la educación superior. La estructura educativa de Paraguay, según la Ley General de Educación N° 1.264 del año 1998, se compone de tres niveles. El primero comprende la educación inicial (con un ciclo hasta 3 años de edad, otro hasta los 4) y la educación escolar básica⁷ (EEB), el segundo nivel comprende a la educación media y el tercer nivel corresponde a la educación superior.

El sistema educativo argentino, a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, establece cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior; y contempla ocho modalidades (educación técnico profesional, educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria). Además dicha norma determina que cada jurisdicción podrá decidir entre dos opciones de estructura: una estructura de seis años para el nivel primario y de seis años para el nivel secundario, o bien, una estructura de siete años para el nivel primario y cinco años para el nivel secundario.

La Ley de Educación N° 18.437 aprobada en el año 2008 de Uruguay establece cinco niveles: educación inicial (para 3, 4 y 5 años de edad), la educación primaria (de 6 a 11 años de edad), la educación media básica (de 12 a 14 años de edad), la educación media superior (de 15 a 17 años de edad, con tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional), la educación terciaria (que incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior, formación en educación con carácter universitario, educación terciaria universitaria (referida a las carreras de grado) y la educación de postgrado. Cabe destacar que, si bien los cuatro países tienen una amplia oferta de educación de postgrado universitario, sólo Uruguay es quien lo distingue como un nivel diferenciado del sistema educativo.

⁷ El preescolar es obligatorio (a los 5 años de edad) y se incluye dentro de la Educación Escolar Básica.

2.2.2. *El rango de obligatoriedad de estudios*

Con respecto al rango de obligatoriedad, en la Argentina es aproximadamente de 13 años de escolarización (un año de nivel inicial, seis o siete años de nivel primario y cinco o seis años de nivel secundario)⁸. En Brasil la enseñanza obligatoria se extiende durante 14 años (dos años de educación infantil, nueve años de educación fundamental y tres años de educación media). En Uruguay y Paraguay este rango es menor. Uruguay tiene 11 años de enseñanza obligatoria (dos años de educación inicial, seis años de educación primaria y tres años de educación media básica) y Paraguay, 10 (un año de nivel inicial y nueve años de EEB).

Esta ampliación en el rango de obligatoriedad supone un desafío para la formación inicial docente ya que entraña un nuevo escenario en el que se configura, al menos normativamente, una escuela secundaria inclusiva. La obligatoriedad del acceso de todos los jóvenes a la educación secundaria representa un desafío para la formación del profesor de secundario que ahora debe atender a un estudiantado diferente. Siguiendo a González Gallego (2010) el profesor de secundaria debe cumplir nuevas funciones: además de seguir formando a futuros universitarios debe ocuparse de la *educación para todos* o, mejor dicho, de la ampliación de la educación básica. Este cambio se deberá plasmar en una redefinición de los fines pedagógicos de las instituciones formadoras de profesores para el nivel medio.

2.2.3. *La formación docente inicial*

Ahora bien, si analizamos la formación inicial docente encontramos varias convergencias en las disposiciones normativas sobre todo en lo que refiere a la incorporación de algunas derivaciones de los desarrollos teóricos anteriormente analizados. En la Argentina la carrera tiene una duración de cuatro años con un mínimo de 2.600 horas reloj distribuidas en formación

⁸ La falta de precisión radica en que la legislación nacional dispone que cada jurisdicción provincial puede optar entre una educación primaria de 7 años y una educación secundaria de 5 años o bien entre una primaria y una secundaria de 6 años para cada nivel. El problema se presenta en las jurisdicciones que tienen una educación secundaria de 5 años frente a la disposición legislativa acerca de una de las modalidades, la educación técnico profesional, que para el nivel secundario tiene una duración de 6 años en todos los casos.

general (entre el 25% y el 35% de la carga horaria total), formación específica (entre el 50% y el 60% de la carga horaria total), formación en la práctica profesional (entre un 15% y un 25% de la carga horaria total) y la residencia pedagógica en el último año de cursado⁹. Por su parte, en Brasil la formación docente inicial para este nivel tiene una duración entre tres y cuatro años con un mínimo de 2.333 horas reloj para los profesores que ejercen en los últimos años de nivel fundamental y 2.667 horas reloj para el nivel medio. Este trayecto formativo se organiza en actividades formativas (87,5%) y prácticas supervisadas (12,5%). Es interesante resaltar que en el año 2009 se lanzó, desde el Ministerio de Educación, el Plan Nacional de Formación de Profesores destinado a los 600.000 docentes en ejercicio que no poseen formación en educación superior o enseñan en un área diferente de la que fueron licenciados. Estos profesores, denominados legos, representan un 33% del total de profesores en ejercicio en el ámbito público.

En Paraguay la formación docente inicial para el 3^{er} ciclo del EEB es de cuatro años. La formación de docentes para la educación media cuenta con tres modos o trayectorias que habilitan para enseñar en el nivel medio. El primer trayecto forma al profesor en el área para la educación media (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Básicas con énfasis en Ciencias Naturales, Física, Química, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística, Inglés e Informática). Para esta modalidad existe un plan regular de 3.645 horas reloj y un plan experimental de tres años de duración con una carga de 2.720 horas reloj, organizado en dos áreas curriculares: la primera de formación general (33,3% conformada por un eje de formación personal profesional, un eje de formación instrumental, un eje de la formación práctica o experiencia profesional) y la segunda de formación específica (66,7% conformada por un eje de formación científica, un eje de formación investigativa y un eje de formación didáctica). El segundo trayecto es una

⁹ La «formación en la práctica profesional» hace referencia a un espacio curricular, dentro de la formación inicial del profesorado, que se concentra en la enseñanza y desarrollo de capacidades para los diversos roles que los futuros docente pueden tener en la práctica cotidiana dentro de las instituciones educativas (frente al aula, en ámbitos de conducción escolar, de coordinación de equipos de trabajo, entre otros). Para su implementación, las regulaciones normativas prevén el establecimiento de redes institucionales en las cuales las instituciones formadoras de docentes se vinculan con escuelas de los diferentes niveles del sistema educativo. La «residencia pedagógica», por su parte, refiere a las instancias curriculares de la formación inicial en las cuales los estudiantes de profesorado deben planificar y llevar adelante sus propias prácticas de enseñanza en contextos institucionales reales, además de lograr competencias de autoevaluación del ejercicio de su rol docente.

habilitación pedagógica para licenciados en áreas no educacionales. Este cuenta con 975 horas reloj distribuidas en: formación general (38%), formación específica (23%), formación didáctica (10%), formación práctica educativa (17%) y formación instrumental (12%). El tercer trayecto es para profesores de educación inicial, EEB y educación media o egresados universitarios con formación pedagógica que ejercen en áreas diferentes a su formación y cuenta con un plan transitorio. Este plan tiene una carga horaria de 1.350 horas reloj distribuidas en: formación general (11%), formación específica (63%), formación didáctica (11%), formación práctica educativa (7%) y formación instrumental (8%). Cabe destacar que actualmente está suspendida la formación docente para nivel inicial, los tres ciclos de la educación escolar básica y en el nivel medio sólo están habilitadas algunas ofertas de formación de profesores en el área de lengua y de informática. Esta determinación se basa en la existencia de un superávit de 23.000 docentes titulados sin posibilidades de ingresar a la carrera. Así, desde el año 2001 y hasta el año 2013 no se habilita ningún Instituto de Formación Docente ni del sector público ni del sector privado¹⁰.

En Uruguay la formación docente inicial para el nivel de la educación media básica y media superior general es de cuatro años con un total de entre 3.000 y 3.200 horas reloj. Estas horas se distribuyen en: un núcleo de formación profesional común de 1.080 horas reloj (entre 28% y 33% de la formación), formación específica entre 1.730 y 1.870 horas reloj (entre 57% y 59%) y prácticas con una carga de 216 horas reloj (7%). La formación de los maestros técnicos de la educación media superior es de cuatro años de duración con un total de entre 3.000 y 3.100 horas reloj. Esta carga horaria está conformada por: un núcleo de formación profesional común (35%), la formación específica (entre 57% y 58%) y las prácticas (7%). Además, es importante señalar que en ambos casos las prácticas profesionales en el 4º año de carrera son rentadas.

¹⁰ A partir del informe sobre la oferta y la demanda de los Institutos de Formación Docente elaborado por la Dirección de Planificación, Estadística e Información Educativa, el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay resuelve: suspender la apertura y habilitación de nuevos Institutos de Formación Docente de gestión oficial y privada, por el término de seis años, y encomendar a la Dirección General de Educación Superior la reorientación de la oferta de formación de los Institutos ya existentes (Resolución N° 10747 del 26/12/2000). En el año 2007 se amplía en seis años la mencionada resolución, extendiéndose el plazo hasta el año 2013 (Resolución N° 782 de 08/03/2007).

2.2.4. El gobierno y la administración del sistema

En lo que atañe al gobierno y administración, en los cuatro países, el responsable de las regulaciones para la formación docente es el Ministerio de Educación a través de diferentes organismos. En Argentina el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es quien fija las políticas y estrategias educativas, otorga validez nacional a los títulos y define los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal en acuerdo con el Consejo Federal de Educación. Es a través de este Consejo que las autoridades educativas jurisdiccionales y el Ministro de Educación Nacional acuerdan las políticas educativas nacionales y dictan resoluciones que son de cumplimiento obligatorio. A su vez, y con el objetivo de planificar y articular el sistema de formación docente inicial y continua, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente que además coordina la Comisión Federal de Evaluación integrada por representantes de cada una de las cinco regiones del país para examinar los diseños curriculares de formación docente. En Brasil los principales organismos involucrados en la formación docente inicial y continua de profesores son: el Ministerio de Educación a través de todas sus Secretarías, el Consejo Nacional de Educación que tiene como funciones generar normativa y asesorar al Ministro de Educación y la Fundación de Coordinación de Perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior (CAPES). Esta Fundación es la agencia reguladora de la formación de profesores en el país, su función principal es dotar de mayor organicidad las políticas, acciones y programas gubernamentales para la formación y profesionalización de los profesores. Es importante señalar que a través del Consejo Nacional de Secretarios Estaduales de Educación, el Foro Nacional de Consejos Estaduales de Educación y la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación es que los funcionarios en ejercicio se reúnen, en instancias de concertación, para presentar reivindicaciones al gobierno estadual o federal y discutir problemas.

En Paraguay es la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) quien regula la habilitación y cierre de Institutos de Formación Docente de gestión oficial y privada como también la apertura de carreras de formación docente inicial, capacitaciones y especializaciones de pregrado. Los títulos son registrados por el Departamento de Normalización Académica. Quién diseña los programas de

estudio de la formación docente inicial, en conjunto con los especialistas del MEC, es el Instituto Superior de Educación Dr. “Raúl Peña”, institución dependiente administrativamente del MEC pero con autonomía pedagógica. La evaluación institucional de los institutos está a cargo de la Dirección de Evaluación de Instituciones Formadoras en la etapa de autoevaluación y a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEASES) en la etapa de evaluación externa.

En Uruguay el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) desarrolla los principios generales y coordina las políticas educativas. El Instituto Universitario de Educación (IUDE), creado a partir de la última reforma, es quien debe desarrollar en el ámbito de la educación pública actividades de enseñanza, investigación y extensión, y formar maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores. Además debe proponer a la Administración Nacional de Educación Pública y a la Universidad de la República los programas conjuntos para la formación de docentes de todos los niveles de enseñanza pública. Otra creación de la Ley de Educación uruguaya es el Instituto Terciario Superior (ITS), constituido por una red de instituciones ubicadas en diferentes lugares del país, que desarrolla actividades de educación terciaria integrando enseñanza, investigación y extensión. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es un ente autónomo con personería jurídica, fue el órgano competente para la definición de políticas de formación docente. Si bien, luego de cuatro años de sancionada la ley, no se ha puesto en marcha, a partir de la reforma la ANEP cumple la función de definir las políticas sólo para los niveles inicial, primario, medio básico y medio superior. Las regulaciones de la formación docente inicial y permanente están a cargo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. En cuanto a la educación de gestión privada es el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada, en el ámbito del MEC, quien otorga la autorización para funcionar y el reconocimiento de nivel académico de los establecimientos privados.

Como puede observarse en esta comparación, con la normativa de las recientes reformas educativas se inició cierta tendencia a la centralización de las definiciones de las políticas educativas. En consecuencia, en los países estudiados se han creado organismos de gobierno para la fijación de lineamientos curriculares o bien para la fijación de parámetros homogéneos para la formación de profesores.

2.3. El lugar afectado: las instituciones formadoras de docentes

Un aspecto fundamental en el análisis comparativo regional de la formación de docentes está dado por las instituciones formadoras ya que en este plano encontramos importantes divergencias. En algunos países la diversidad institucional da lugar a diferentes sectores y también a sistemas binarios de educación superior¹¹. Como consecuencia, el nivel superior de educación ofrece una variedad de instituciones que difieren en la calidad y en sus misiones específicas. Así se desarrolló una fragmentación costosa y conspirativa contra el funcionamiento eficiente del conjunto del nivel superior de educación debido a que los sectores que lo conforman nunca establecieron canales de articulación entre los distintos tipos de formación que el nivel superior brindaba (universitaria y no universitaria). Las políticas de la educación superior en cuanto a su modalidad de oferta, se pueden caracterizar como una superposición fragmentada de la oferta universitaria y la falta de modelos homogéneos o equivalentes entre los sectores universitarios y terciarios, de cada país, de formación en el caso del profesorado.

Cuadro 2. Sectores, duraciones y estructuras de la formación docente, según países

PAIS	Nivel de la formación docente	Duración de la formación docente	Estructura de la formación docente		
			Formación General	Formación Específica	Práctica Profesional
<i>Argentina</i>	universitario y terciario (no universitario)	4 años (2600 horas reloj)	entre 25% y 35%	entre 50% y 60%	entre 15% y 25%
<i>Brasil</i>	universitario	Entre 3 y 4 años (entre 2300 y 2700 horas reloj)	87,5% (*)		12,50%
<i>Paraguay</i>	universitario y terciario (no universitario)	Entre 3 y 4 años (entre 3600 y 2700 horas reloj)	33,3% (**)	66,70% (**)	
<i>Uruguay</i>	universitario y terciario (no universitario)	4 años (entre 3000 y 3200 horas reloj)	entre 28% y 33%	entre 57% y 59%	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas de los países considerados.

(*) La normativa no contempla la diferenciación entre formación general y específica.

(**) La formación general incluye un eje de formación práctica o experiencia profesional.

¹¹ En estos últimos la especificidad radica en que la mayor oferta educativa del nivel superior no universitario se concentra en la formación de profesorado. Estos sistemas binarios se caracterizan por una diversidad en su oferta educativa, con superposiciones en cuanto a los títulos y diplomas ofrecidos en el nivel universitario y no universitario y una fragmentación visible en el conjunto del sistema conformado por diferentes tipos de instituciones desarticuladas entre sí. Esta situación se produce como consecuencia de políticas educativas fragmentadas e implementadas por distintos gobiernos, en función de intereses y proyectos político-educativos.

Con este encuadre regional, es posible observar que en la Argentina la formación docente inicial se desarrolla tanto en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) públicos y privados que dependen de las jurisdicciones provinciales (regulados por la Ley de Educación Nacional de 2006) cuanto en las universidades o institutos universitarios nacionales, privados y provinciales (regulados por la Ley de Educación Superior de 1995). Los ISFD y las instituciones universitarias comparten en partes iguales la formación inicial para este nivel. En este contexto, y con el objetivo de asegurar la unidad y articulación del sistema, el Consejo Federal de Educación en 2007 aprobó los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que constituyen un marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales.

En Brasil la Ley de “Directrices y Bases” establece que la formación de los profesores se realiza en el nivel superior a través de cursos de licenciatura (profesorados) en universidades e institutos de formación superior (que pertenecen al sistema universitario). Como las universidades son autónomas existen gran diversidad de planes y titulaciones: licenciado en la disciplina o en pedagogía para la educación infantil y los primeros años de la educación fundamental.

En Paraguay los profesores para el nivel secundario se forman principalmente en los institutos de formación docente (nivel terciario), la universidad ofrece la licenciatura en ciencias de la educación que habilita a sus egresados a ejercer la docencia en cualquiera de los niveles. El mapa de las instituciones que pueden formar docentes queda conformado de la siguiente manera: Instituciones de Formación Profesional de Tercer Nivel, Universidades e Institutos superiores.

En Uruguay, al igual que en Argentina y en Paraguay, el sistema es binario. Pero en Uruguay la formación de docentes se realiza principalmente en los institutos terciarios y las universidades que forman docentes son universidades de gestión privada. La Universidad de la República no forma docentes con títulos habilitantes específicos para la enseñanza dentro del sistema. Cabe aclarar que en algunos casos, por falta de docentes titulados o bien por falta de oferta de formación específica (por ejemplo: Educación Física), los egresados de la Universidad de la República ejercen la docencia dentro del sistema. De acuerdo con la Ley General de Educación una vez creado el IUDE tendrá a su cargo la formación docente para todos los niveles del sistema.

2.4. Algunas concepciones sobre el desarrollo profesional docente según las definiciones normativas nacionales

Como se sostuvo previamente, la conceptualización del desarrollo profesional docente intentaría superar la oferta clásica de formación continua, que se caracterizaba por ser *remedial* a la hora de cubrir las debilidades de la formación inicial. Entre las ofertas de formación continua relevadas en América Latina aparecen ciertos rasgos que permiten hacer una caracterización actual de dicha oferta, algunos de ellos son (TERIGI, 2010):

- 1) Trayectos de formación más prolongados en el tiempo: se percibe a la formación continua como un proceso de largo alcance.
- 2) Centralidad en la escuela: se pone en el centro de la tarea a los aprendizajes tanto de los estudiantes como de los profesores; no se trata de cursos con especialistas externos que iluminan las prácticas de enseñanza sino de un conjunto de profesores que, preocupados por problemas concretos de su quehacer, abordan un plan de trabajo que tiende a revertir dicha situación.
- 3) Incorporación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación: se ofrecen lenguajes alternativos para abordar distintos temas relevantes para el desarrollo profesional, incluye desde foros on-line hasta material audiovisual; se favorece el trabajo en red y las comunidades de aprendizaje.

En tal sentido es importante relevar como cada país de los considerados en este trabajo ha definido a la formación inicial y continua en los textos de las últimas reformas. Los cuatro países coinciden en definir a la *formación inicial* como aquella formación de grado para el ejercicio de la docencia. En cuanto a la *formación continua* se observan algunas diferencias. En Uruguay se distingue entre: 1) la *actualización* como la puesta al día en algún campo de conocimiento, 2) el *perfeccionamiento* como la profundización y problematización de saberes teórico-prácticos y 3) la *capacitación* que refiere a la adquisición de destrezas necesarias para el trabajo docente. En Paraguay estas tres acciones formativas están incluidas dentro de la *formación docente continua* y agrega instancias de especialización para docentes titulados, profesionalización para brindar títulos docentes a bachilleres en servicio y a profesionales de diversos campos habilitados que están ejerciendo la docencia

y habilitación pedagógica para profesionales universitarios que no están en el ejercicio de la docencia. En Brasil la *formación continua* incluye programas de graduación para profesores en ejercicio sin formación adecuada, esto prevé tres modalidades: *primera licenciatura* para profesores no graduados, *segunda licenciatura* para profesores que trabajan en un área distinta a la que fueron formados y *formación pedagógica* para profesionales universitarios. Además cuentan con programas de pos graduación para docentes titulados que comprenden cursos de maestría y doctorado, cursos de especialización, de perfeccionamiento y entrenamiento.

En la Argentina los *lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional* establecen que el sistema de formación docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de la formación inicial y continua. Con respecto a la formación continua y el desarrollo profesional estos lineamientos incluyen: *modalidades para la implementación de acciones de desarrollo profesional docente* (desarrollo profesional centrado en la escuela, redes de formación e intercambio, ciclos de formación, postgrados y postítulos). Además propone líneas de acción para el desarrollo profesional docente tanto para atender necesidades propias del sistema educativo; para atender necesidades de las instituciones (acompañamiento a los docentes noveles, asesoramiento pedagógico a las escuelas) como así también para atender a las necesidades de actualización permanente (disciplinar y pedagógica) de los docentes en ejercicio.

Como puede evidenciarse en este análisis descriptivo los países han regulado recientemente la formación de profesorado concibiéndola desde la propia normativa como una formación continua que no se agota en la mera titulación. Si bien hay divergencias en las definiciones que cada país realizó en cuanto a áreas y trayectos de la formación docente, son evidentes las similitudes en cuanto a la comprensión de la formación, sus fundamentos teóricos y la instalación de la lógica del desarrollo profesional.

3. ALGUNAS EVIDENCIAS Y PROSPECTIVAS

Como cierre de nuestro trabajo podríamos sostener que la realidad jurídica-normativa, al menos en materia educativa, demuestra que las bases legales de la educación no necesariamente revelan un desarrollo lógico y

orgánico que permita la planificación y administración educativa de manera eficaz. Ello constituye un problema político y exige la definición e implementación de sucesivos programas de intervención sobre la realidad educativa a efectos de enmendar las consecuencias generadas por dichas incongruencias. A la vez estas incongruencias (entre el plano de las normas y el plano de los hechos y la dinámica que conlleva el propio desarrollo de la práctica social de la educación) generan un campo analítico y una agenda de investigación apropiada para el desarrollo de lo que a lo largo de este trabajo hemos denominado enfoque jurídico normativo de la política educacional (RUIZ, 2012), el cual puede ser ampliado a partir de la perspectiva internacional y comparada.

Las reformas en educación se encuadran en la dinámica de fuerzas sociales contradictorias que atraviesan a la sociedad en un momento y contexto histórico pero no pueden sustituirlas o modificarlas por más que sean dispuestas en el articulado de una norma. Es más, cuando una reforma intenta modificar los efectos generados por otra anterior, debería considerar que lo reformable de la realidad educativa está condicionado por: 1) contextos históricos superpuestos y recientes de cambios; 2) instituciones y actores que han atravesado previamente procesos de transformación. En tal sentido, podría sostenerse que lo que es fruto de una única reforma no puede ser reemplazado por otra única reforma (GIMENO SACRISTÁN, 2006). El caso de las reformas contemporáneas en la formación docente inicial del profesorado para el nivel secundario presenta algunas de los condicionantes previamente mencionados, sobre todo porque se asientan en recurrentes reformas del sistema educativo en su conjunto.

Así, el análisis comparado de las políticas de formación docente implementadas en los países del MERCOSUR permite identificar algunas convergencias en el marco de las recientes reformas. Entre ellas destacamos, su encuadre en el marco de una reforma estructural de los sistemas educativos analizados, la modificación de la estructura académica de dichos sistemas y la extensión del rango de obligatoriedad que abarcaron a la educación secundaria. Esto último afecta sin duda a la formación de profesores para la escuela secundaria, no tanto en lo que atañe a la carga horaria o al tiempo de formación del profesorado sino sobre todo a la concepción de ésta en función de una escuela secundaria que es pensada como obligatoria en al menos uno de sus ciclos.

Las modificaciones de la formación docente demuestran que con mayor o menor grado de explicitación se ha incorporado la perspectiva del *desarrollo profesional*, que supone la indagación de problemas acuciantes con planes de intervención y que implica el trabajo colaborativo por parte de profesores y otros actores institucionales. El concepto de desarrollo profesional docente trata de superar la escisión entre la formación inicial y continua, expresándose como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente que comienza y atraviesa la misma formación. Precisamente, la idea de desarrollo tiene una connotación de continuidad que supera el tradicional binomio formación inicial-perfeccionamiento. Es más, se concibe que más allá de las titulaciones que se obtienen en la formación inicial, ésta no conduce a un punto de llegada terminal sino que fomenta la conformación de un sistema de formación continua y permanente a efectos de favorecer el desarrollo profesional.

Ahora bien, dicha tarea supone de esfuerzos institucionales, políticos y por supuesto financieros por parte del Estado para materializar una perspectiva que si bien aparece como novedosa para la formación de profesores demanda un fuerte compromiso por parte del Estado para promover un cambio efectivo en un área clave de la política educativa. Por otro lado, el contexto regional del Sector Educativo del MERCOSUR evidencia limitaciones para el establecimiento de acuerdos políticos supranacionales que beneficien al conjunto de los países y que conlleven transformaciones educativas que favorezcan el intercambio y la cooperación. De todos modos el SEM podría constituirse en un espacio propicio para el diseño de estrategias de cambio congruentes en países que no sólo comparten una historia y un patrón cultural común, sino también un presente caracterizado por posibilidades de crecimiento económicos aunque con deudas históricas en lo que respecta a la distribución equitativa de la riqueza en la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. (1998): Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34/2, 119-130.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza* (Barcelona, Martínez Roca).

- FERRY, G. (2008): *Pedagogía de la formación* (Buenos Aires, Novedades educativas).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2006): De las reformas como política a las políticas de reforma, en J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, pp. 23-42 (Madrid, Morata).
- GONZALEZ GALLEGO, I. (2010): *El nuevo profesor de secundaria* (Barcelona, Grao).
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (Barcelona: Grao).
- IMBERNÓN, F. (2007): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (Barcelona: Grao).
- LOMBARDI, G. y ABRILE DE VOLLMER, M. (2009): *La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina*, en C. VELAZ DE MEDRANO y D. VAILLANT (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, pp. 59-66 (Madrid, OEI & Fundación Santillana).
- MARCELO, C. (2008): *Desarrollo profesional y personal del docente*, en A. DE LA HERRÁN GASCÓN y J. PAREDES LABRA (Ed.), *Didáctica General: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, pp. 291-310 (Madrid, Mc Graw Hill).
- MCKERNAN, J. (1996): *Investigación-acción y currículo* (Madrid, Morata).
- MOLINARI, A. y RUIZ, G. (2009): *Las definiciones en torno al rango de obligatoriedad en las reformas educativas: debates pedagógicos y cuestiones problemáticas para su implementación*. Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos LASA2009 *Repensando las desigualdades*. Pittsburg: LASA.
- MOLINARI, A. y RUIZ, G. (2010): *Consideraciones acerca de la investigación en las instituciones de formación de profesores*, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, pp. 129-140.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (1999): *IX Conferencia Iberoamericana de Educación «Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización»*, La Habana, Cuba (<http://www.oei.es/ixcie.htm>), consultado el 10 de abril 2012.

- PAVIGLIANITI, N. (1999): Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional (Buenos Aires, OPFyL & UBA)
- RUIZ, G. (2012): Educación, Política y Estado. Definiciones y propuestas jurídico-normativas de la Política Educacional (Saarbrücken, Editorial Académica Española LAP LAMBERT Academic Publishing)
- SCHWARTZMAN, S. (2001): El futuro de la educación en América Latina y el Caribe (Santiago de Chile, UNESCO).
- STENHOUSE, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza (Madrid, Morata).
- TARDIF, M. (2004): Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Madrid, Narcea).
- TERIGI, F. (2010): Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento PREAL (http://www.preal.org/NoticiaDetalleNN.asp?Id_Noticia=522), consultado el 2 abril de 2010.

NORMATIVA CONSULTADA

Argentina

- Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior (1995).
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional (2006).
- Resolución CFE N° 23/07 - Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010.
- Resolución CFE N° 24/07 - Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- Resolución CFE N° 30/07 - Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina y Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.

Brasil

- Ley N° 9.394. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996).
- Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

- Parecer CNE/CP 21/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP 1/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- RESOLUÇÃO CU N° 009/201. Regulamento do Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública (PARFOR/UDEL), que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Paraguay

- Ley N° 1264. Ley General de Educación (1998).
- Decreto N° 11510/95. Reglamentación para la apertura y funcionamiento de los Institutos de Formación Docente.
- Resolución 10747/00. Suspensión de la apertura y habilitación de nuevos institutos de formación docente de gestión oficial y privada.
- Decreto 19275/02. Reglamentación del Art. 122 de la Ley Gral. De Educación. Reconocimiento, homologación o convalidación los títulos.
- Ley 2072/03. Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
- Resolución Ministerial N° 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.

Uruguay

- Ley N° 18437: Ley General de Educación (2008).
- Ordenanza N° 45. Acta N° 86 Resolución N° 20 de 19/XII/94. Estatuto del Funcionario Docente.
- Acta N° 30, Resolución N° 25, de 10/V/05. Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores.
- Informe de Autoevaluación de la Formación Docente del Uruguay / 2007. Disponible en http://www.dfpd.edu.uy/cfe/institucional/comisiones/autoevaluacion/info_trabajo/info_auto/info_auto_8.pdf

ANEXO

El desarrollo socioeconómico de estos países presenta ciertas convergencias recientes en lo que respecta al crecimiento de sus economías, a la luz de la evolución de algunos indicadores, tales como se evidencia en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Contexto regional de algunos países del MERCOSUR según indicadores socio-demográficos y económicos (2011)

País	Capital	Superficie total	Crecimiento PIB	PIB	Inflación	Población (aprox.)	PIB per cápita (*)
<i>Argentina</i>	Buenos Aires	2.780.092 km ²	4.0%	\$ 470 mil millones (PPP: \$754bn)	9.6%	40 millones	\$11,380 (PPP: \$18,260)
<i>Brasil</i>	Brasilia	8.511.965 km ²	4.5%	\$2.052 mil millones (PPP: \$2,314bn)	4.4%	192 millones	\$10,530 (PPP: \$11,870)
<i>Paraguay</i>	Asunción	406.750 km ²	3.8%	\$ 23 mil millones (PPP: \$35bn)	6.9%	5 millones	\$3,550 (PPP: \$5,570)
<i>Uruguay</i>	Montevideo	176.220 km ²	3.6%	\$ 49 mil millones (PPP: \$55bn)	6.3%	3.2 millones	\$14,610 (PPP: \$16,150)

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes oficiales de cada país y de datos del Banco Mundial.

* Se toma el PIB per cápita y entre paréntesis se presenta el *Purchasing Power Parity* o *Paridad del Poder Adquisitivo* que constituye un indicador que permite establecer un ajuste económico en la medición para comparar de una manera más realista el nivel de vida entre diferentes países, atendiendo al PBI per cápita en términos de coste de vida, dado que el cada país mide su PBI en su moneda local; para ello toma en cuenta las variaciones en los precios.

PROFESIOGRAFÍA

Guillermo Ruiz

Desarrolla su trabajo profesional en la Universidad de Buenos Aires (UBA), como Profesor Titular Regular de las cátedras de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino en la Facultad de Psicología y de Teoría y Política Educativa de Derecho de dicha universidad. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina e integra el Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), acreditado por la Universidad

Autónoma de Madrid. Posee los títulos de posgrado de: Doctor de la Universidad de Buenos Aires – Área: Ciencias de la Educación (UBA, 2007) y Master of Arts in Education (University of California, Los Angeles - USA, 2000). Por su formación de grado universitario he obtenido los títulos de Licenciado en Ciencias de la Educación (1995, UBA) y Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (1996, UBA). Las actividades de docencia e investigación que desarrolla se encuentran vinculadas con los temas de: las reformas educativas, analizadas desde el punto de la perspectiva de la política educacional y su análisis histórico, contemplando el debate pedagógico así como las políticas de formación de profesores en perspectiva internacional y comparada.

Datos de contacto: Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. E-mail: gruiz@derecho.uba.ar o gruiz@psi.uba.ar.

M^a Virginia García

Desarrolla su trabajo profesional en la Universidad de Buenos Aires (UBA), como Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología. En virtud de su formación de grado ha obtenido los títulos de: 1) Licenciada en Psicología (1999, UBA); 2) Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología (2007, UBA). Durante su carrera profesional ha participado en investigaciones vinculadas con la formación docente y con la enseñanza de la psicología.

Datos de contacto: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. E-mail: mvgarcia@fibertel.com.ar.

M^a Laura Pico

Desarrolla su trabajo profesional en la Universidad de Buenos Aires (UBA), como Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología. En virtud de su formación de grado ha obtenido los títulos de: 1) Licenciada en Psicología (2002, UBA); 2) Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología (2007, UBA). Durante su carrera profesional ha participado en investigaciones vinculadas con la formación docente y con la enseñanza de la psicología.

Datos de contacto: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. E-mail: marialaurapico@gmail.com.

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2012

Fecha de revisión: 16 de julio de 2012 y 11 de septiembre de 2012

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2012