

**IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en  
Educación**

**“¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una  
nueva agenda”**

**Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011**

**Título de la ponencia:** *La formación docente analizada en perspectiva regional y comparada:  
convergencias y divergencia en las transformaciones del profesorado para el nivel secundario.*

**Eje temático 2: Estudios globales y regionales en perspectiva comparada**

**Apellido y Nombre de los autores:** García Virginia, Molinari, Andrea, Pico, María Laura y  
Ruiz, Guillermo (Universidad de Buenos Aires)

**E-mail:** [mygarcia@fibertel.com.ar](mailto:mygarcia@fibertel.com.ar), [amolinari@infovia.com.ar](mailto:amolinari@infovia.com.ar), [marialaurapico@gmail.com](mailto:marialaurapico@gmail.com),  
[gruiz@derecho.uba.ar](mailto:gruiz@derecho.uba.ar), [gruiz@psi.uba.ar](mailto:gruiz@psi.uba.ar)

**Resumen:**

En las últimas tres décadas y en consonancia con los procesos ocurridos en otros países, la Argentina implementó una serie de reformas que tuvieron en la *estructura académica* y en la *formación de los profesores* dos de sus ejes de transformación. Si adoptamos la perspectiva 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. Sin embargo, la extensión de la obligatoriedad suele no ser discutida como política de Estado ni tampoco las leyes que la han extendido han incluido en el mismo texto normativo programas para garantizar su cumplimiento. 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 argentina. En este trabajo realizamos un análisis de los cambios que experimentó la formación del profesorado para el nivel secundario en algunos países de América Latina (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) a efectos de identificar tanto divergencias y convergencias de las transformaciones como algunos de los fundamentos pedagógicos que orientaron dichas acciones de reforma educativa.

**Palabras clave:**

Formación docente – reformas educativas – desarrollo profesional

### ***La formación docente analizada en perspectiva regional y comparada: convergencias y divergencia en las transformaciones del profesorado para el nivel secundario.***

En las últimas tres décadas y en consonancia con los procesos ocurridos en otros países, la Argentina implementó una serie de reformas que tuvieron en la *estructura académica* y en la *formación de los profesores* dos de sus ejes de transformación. Si adoptamos la perspectiva 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. Sin embargo, la extensión de la obligatoriedad suele no ser discutida como política de Estado ni tampoco las leyes que la han extendido han incluido en el mismo texto normativo programas para garantizar su cumplimiento. 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 argentina. Sobre todo si consideramos en particular las transformaciones recientes de la estructura académica y de la formación de docentes aplicadas en algunas de las jurisdicciones de la Argentina. En este trabajo realizamos un análisis de los cambios que experimentó la formación de profesorado para el nivel secundario en algunos países de América Latina (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) a efectos de identificar tanto divergencias y convergencias de las transformaciones como algunos de los fundamentos pedagógicos que orientaron dichas acciones de reforma educativa.

#### ***Elucidaciones recientes***

Las instituciones formadoras de docentes han sufrido diversas transformaciones en las últimas décadas que operaron en realidades nacionales, regionales e institucionales complejas. Incluso dentro de países con regímenes federales de gobierno o sistemas educativos descentralizados, estas instituciones fueron reguladas de manera diferencial. Las erráticas políticas de reformas educativas operadas en las últimas tres décadas en América Latina se encuadraban en procesos de reforma estructural del Estado y dejó 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 presión por la acreditación institucional instaló a su vez una demanda de transformación que los institutos formadores y sus docentes tuvieron que afrontar sin recursos efectivos para generar genuinos procesos de cambio.

Desde una perspectiva teórica se podrían identificar investigaciones que en algunas universidades europeas iniciaron líneas de trabajo que tuvieron impactos diversos en ámbitos académicos y políticos en materia de formación docente. 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, como tendencia dominante de las últimas décadas, 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. Justamente la idea de desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que supera el tradicional binomio formación inicial – perfeccionamiento (Imbernón, 2007, 1994; Marcelo, 2008).

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, 2010). 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). En este sentido, la formación es el 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 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, es decir, en la escuela. El desarrollo profesional hoy se encuentra vinculado con experiencias formativas que transcurren dentro de las instituciones junto a la comunidad educativa, al colectivo docente y orientado a la propia escuela y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Molinari y Ruiz, 2010).

Es así como cobra relevancia la tarea de investigar dentro de las instituciones formadoras. Se trataría de una tarea que podría adquirir modos particulares cuando está 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 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 del conocimiento de la disciplina, de la enseñanza de estos contenidos 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 y cuando el Estado genere las condiciones laborales que garanticen dicho desarrollo.

Como ya se sostuvo, esta visión supera la oferta clásica de formación continua, que aparecía siempre 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, 2007):

- Trayectos de formación más prolongados en el tiempo. Este tipo de experiencia percibe a la formación continua como un proceso de más largo alcance en contraposición a las ofertas eventuales y con baja pertinencia al desempeño de los docentes. Se consideran, incluso, a los posgrados.
- Centralidad en la escuela. Esta característica pone en el centro de la tarea a los aprendizajes tanto de los estudiantes como de los profesores. Ya 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. La formación continua centrada en la escuela pone en relación interpersonal a los distintos actores de una institución y también a actores de distintas instituciones.
- Incorporación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación. Esta modalidad ofrece lenguajes alternativos para abordar distintos temas relevantes para el desarrollo profesional, incluye desde foros on-line hasta material audiovisual. Esta modalidad favorece el trabajo en red facilitando comunidades de aprendizaje y da la posibilidad de incorporar a más docentes.

En tal sentido es importante relevar como cada país define para sí a la formación inicial y continua en los textos de las últimas reformas. Los cuatro países aquí analizados 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, la Ley de Educación Nacional en su artículo 72 establece que “La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”. El Consejo Federal de Educación aprobó, en el año 2007, los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional (Resolución CFE N° 30/2007). Allí establece 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 (formación para el desempeño de nuevos roles dentro del sistema, preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión, formación pedagógica de agentes sin título docente y profesionales de otras disciplinas); para atender necesidades de las instituciones (acompañamiento a los docentes noveles, asesoramiento pedagógico a las escuelas, desarrollo profesional para directivos y docentes de instituciones formadoras) como así también para atender a las necesidades de actualización y formación permanente de los docentes en ejercicio (actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, acompañamiento a los primeros desempeños como docentes, desarrollo profesional docente para directivos y docentes de instituciones formadoras). 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.

### ***La formación de profesores en algunos países de región***

Los sistemas educativos de los países de la región están transitando un periodo de profundas reformas que incluyen, entre otras, la ampliación del rango de la obligatoriedad escolar. Si partimos del supuesto de que el mejoramiento de la calidad de la educación no solo 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 se hace necesaria una reflexión acerca de las transformaciones que están en juego en la formación inicial y continua de los docentes.

En tal sentido presentamos 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 del MERCOSUR: Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es la unión aduanera creada el 26 de marzo de 1991 mediante la suscripción del Tratado de Asunción por la República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay. Constituye el proyecto internacional más relevante en que se encuentran comprometidos estos países. Su objetivo primordial es la integración de los cuatro Estados Parte a través de la libre circulación de bienes y la adopción de una política comercial común.

Comencemos por señalar las formas de gobierno, establecidas en cada Constitución, para los países que conforman nuestro universo de análisis. Tanto Brasil como la Argentina tienen una organización federal. Un gobierno federal está compuesto por divisiones territoriales que se autogobiernan (estados, jurisdicciones, provincias, etc.) 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 federal. Brasil tiene una población de 192 millones de habitantes que se distribuyen en 5.564 municipios que conforman 26 estados y el Distrito Federal, es decir, que el sistema educacional brasileño es extremadamente descentralizado y diversificado. En la Argentina los 40 millones de habitantes se distribuyen en 24 jurisdicciones. Uruguay y Paraguay tienen un régimen centralizado. 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 central. Uruguay tiene 19 departamentos en los que residen 3.300.000 habitantes. En Paraguay la población se duplica (7 millones) y la organización en departamentos es similar (17 departamentos).

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 no pueden sancionar leyes nacionales que incluyan niveles programáticos para su puesta en marcha que coalicionen con las competencias jurisdiccionales en esta materia. 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.

En el marco de las reformas educativas llevadas adelante por estos países entre 1996 y hasta 2008 se observa una ampliación del rango de obligatoriedad escolar. En todos los casos comprende algún tramo de la educación inicial, el nivel primario completo y 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. Se aumentan las edades de escolarización junto con las exigencias y competencias de todos los ciudadanos.

Si consideramos la estructura académica a partir de las reformas se identifican similitudes en la denominación y duración de los niveles y ciclos.

El sistema educativo argentino, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, establece cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior; y contempla ocho modalidades (educación técnico profesional, educación artística, 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.

En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9.394 del año 1996, plantea dos niveles: la educación básica que comprende a la educación infantil (de 0 a 5 años), la educación fundamental (de 6 a 14 años) y educación media (de 15 a 17 años) y 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 y otro hasta los 5) y la educación escolar básica (EEB), el segundo nivel comprende a la educación media y el tercer nivel corresponde a la educación superior.

La reciente Ley de Educación N° 18.437/2008 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 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 del sistema educativo.

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). 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 (1 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, históricamente excluido (aunque vale aclarar que una norma no garantiza por sí misma la inclusión educativa). Siguiendo a González Gallego (2010) el profesor de secundaria debe cumplir nuevas funciones: además de seguir formando a futuros universitarios, como tradicionalmente lo ha hecho, 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 secundario.

En la Argentina la carrera tiene una duración de cuatro años con un mínimo de 2600 horas reloj distribuidas en formación 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 cursado.

En Brasil la formación docente inicial para este nivel tiene una duración entre tres y cuatro años con un mínimo de 2300 horas reloj para los profesores que ejercen en los últimos años de nivel fundamental y 2700 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 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° 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 C. Naturales, Física, Química, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística, Inglés e Informática). Para esta modalidad existe un plan regular de 3.600 horas reloj y un plan experimental de tres años de duración con una carga de 2.700 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 habilitación pedagógica para licenciados en áreas no educacionales. Este cuenta con casi mil 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 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 privado.

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% al 33% de la formación), formación específica entre 1.730 y 1.870 horas reloj (entre 57% al 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% al 58%) y las prácticas (7%). Además, es importante señalar que en ambos casos las prácticas profesionales en el 4º año de carrera son rentadas

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 nueva Ley de Educación 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 aún 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.

### **Algunas conclusiones:**

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.

Las modificaciones de la formación docente demuestran que con mayor o menor grado de explicitación se ha incorporado la perspectiva del *desarrollo profesional* docente, 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.

### **Referencias bibliográficas:**

- FERRY, Gilles (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- GONZALEZ GALLEGO, Isidoro (2010). *El nuevo profesor de secundaria*. Barcelona: Grao
- IMBERNON, Francisco (2007), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- IMBERNÓN, Francisco (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Madrid: Grao.
- MARCELO, Carlos (2008), “Desarrollo profesional y personal del docente”. En DE LA HERRÁN GASCÓN, Agustín, *Didáctica General*. Madrid: Mc Graw Hill.
- MOLINARI, Andrea y RUIZ, Guillermo (2010), “Consideraciones acerca de la investigación en las instituciones de formación de profesores”. En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3 N° 3, cuarta época. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- TERIGI, Flavia (2006), *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento del GTD – PREAL documento electrónico: <http://www.preal.org/Biblioteca.asp> acceso abril de 2010.

### **Normativa consultada:**

#### **Argentina**

- Ley Nacional N° 24.521 - Ley de Educación Superior. 20/09/1995
- Ley Nacional N° 26.206 - Ley de Educación Nacional. 14/12/2006
- 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. 20/12/1996
- 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/UEL), que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

## **Paraguay**

- Ley N° 1264. Ley General de Educación. 26/05/1998.
- 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. 12/12/2008
- 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](http://www.dfpd.edu.uy/cfe/institucional/comisiones/autoevaluacion/info_trabajo/info_auto/info_auto_8.pdf)