

TRES HISTORIAS DE COMÚN INSPIRACIÓN: UN ESTUDIO COMPARADO SOBRE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL CONO SUR

THREE STORIES WITH COMMON INSPIRATION: A COMPARATIVE STUDIE REGARDING TEARCHER EDUCATION POLICIES IN SOUTH AMERICA

Andrea Molinari

ABSTRACT

In this work we investigate one of the most relevant aspects of educational policies in this region, such as teacher training. From a regional comparative perspective, in the first place, some conceptual categories (regional, regionalism) are defined that allow to establish lines of inquiry between the processes of international educational transfers between these countries. Secondly, it addresses the normative definitions that regulate the educational systems and especially those destined to the educational formation during the last decades in the three countries studied. Finally, some conjectures about the scope and limitations of the reform processes are established.

Key words: Initial Teacher Education – educational policies – education reforms – South America

RESUMEN

En este trabajo se indaga sobre uno de los aspectos más relevantes de las políticas educativas en esta región como son las de formación del profesorado. Desde una perspectiva comparativa regional, en primer lugar, se definen algunas categorías conceptuales (región, regionalismo) que permiten establecer líneas de indagación entre los procesos de transferencias educativas internacionales entre estos países. En segundo lugar, se abordan las definiciones normativas que regulan los sistemas educativos y especialmente aquellas destinadas a la formación docente durante las últimas décadas en los tres países estudiados. Finalmente, se establecen algunas conjeturas sobre los alcances y limitaciones de los procesos de reformas.

Palabras clave: Formación docente inicial – políticas educativas – reformas educativas – América del Sur

Fecha de recepción: 26/06/2017.

Fecha de aceptación: 01/10/2017

INTRODUCCIÓN

Una de las características que prevalece en el desarrollo social de América Latina es la diversidad más que la homogeneidad. La región posee diferencias geográficas y climáticas, en las que habitan diversos grupos sociales. La diversidad está dada también por la configuración de la estructura social de sus países, por la distribución de la riqueza, las costumbres culturales y por los idiomas. Sin embargo, es evidente que la región posee legados, historias y problemas comunes así como desafíos similares y análogos tanto en la política cuanto en el desarrollo de las instituciones sociales y en la educación.

En lo que refiere al desarrollo educativo de la región en particular se evidencia diversidad de matices en todas las dimensiones: normativa, académica, curricular, institucional, organizacional y presupuestaria (Ruiz, 2014). En su dimensión histórica es posible identificar características comunes en los sistemas educativos a la luz de los procesos seguidos en Europa Occidental durante el siglo XIX. Al concluir las guerras por la independencia, los Estados nacionales emergentes en América Latina iniciaron un costoso proceso tendiente a la instalación de la educación común que tuvo como finalidad la constitución de sistemas nacionales de escolarización. Esta apuesta tenía como propósito político la integración nacional vía la homogenización social y cultural de la población y la conformación de la ciudadanía. La formación docente constituyó desde el inicio una de las principales apuestas políticas que estos países impulsaron (Davini, 1998).

En este trabajo se indaga sobre uno de los aspectos más relevantes de las políticas educativas en esta región: la formación de profesorado. Para ello se adopta el enfoque provisto por la educación comparada, la cual como subdisciplina dentro de las ciencias de la educación, lleva en su nombre un enfoque metodológico en sí mismo. De esta forma, la investigación comparada internacional en educación contempla la idea de que la política y la práctica podrían ser tomadas prestadas o transferidas desde otros lugares. Las perspectivas más contemporáneas dentro del campo de la disciplina, entienden que los procesos de reformas educativas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos (escapando de enfoques unidireccionales). Estos múltiples flujos irregulares que se evidencian en los sistemas escolares contemporáneos se entrecruzan en cada contexto con prácticas históricas que redefinen las tendencias globales en los contextos locales. En este sentido valdría cuestionarse cómo se trasladan a las prácticas idiosincráticas nacionales las presiones globales o transnacionales en lo que atañe a la formación docente.

Las investigaciones comparadas en educación tradicionalmente se han centrado en entidades geográficas como unidad de análisis/comparación. Por consiguiente, estos estudios poseen como propósitos la identificación de los factores o las razones de las similitudes, diferencias en las adaptaciones locales de las tendencias globales. Es aquí donde resulta necesario evitar las creencias de que los países son homogéneos (entre sí y también dentro de sí mismos) o son unidades de análisis equivalentes (Tröhler y Lenz, 2015). Las adaptaciones diferenciales de tendencias educativas globales dentro de los países, así como la implementación diferencial que sus Estados miembros (provincias, municipios, entre otros) pueden realizar, evidencian precisamente que los países son útiles como unidades de comparación en la investigación educativa -que adopta un enfoque internacional- pero requieren ser considerados solamente como un marco general para la comprensión y la interpretación de las relaciones entre Estado y sociedad. Realizar comparaciones intra-nacionales (como parte de la investigación comparada) resulta tan importante como hacerlo a escala internacional (sobre todo en los casos de los países que poseen sistemas educativos descentralizados).

Cuando la política educativa transfiere con éxito modelos de un sistema a otro provoca tensiones en los sistemas nacionales que se manifiesta en las estructuras formales, los sistemas de gobierno y las propuestas curriculares. Lo que ocurre a través de dichas tensiones es culturalmente distinto y lo que a primera vista puede parecer lo mismo, en un análisis más profundo podría evidenciarse una mezcla idiosincrática entre lo global y lo nacional (Tröhler y Lenz, 2015).

Para abordar estos temas sobre tradiciones compartidas y desarrollos políticos específicos diversificados, en este artículo, se analizan los modelos contemporáneos de formación docente inicial en tres países de América del Sur a efectos de identificar los procesos de reformas educativas ejecutados en las últimas décadas y las transferencias de discursos y políticas en esta materia. Desde una perspectiva comparativa regional, en primer lugar, se definen algunas categorías conceptuales (región, regionalismo) que permiten establecer líneas de indagación entre los procesos de transferencias educativas internacionales entre estos países. En segundo lugar, se abordan las definiciones normativas que para la formación docente se han establecido en las últimas décadas, en los países seleccionados. En este caso, se interpretan sobre todo los cambios curriculares e institucionales en los tres casos. Finalmente, se establecen algunas conjeturas sobre los alcances y limitaciones de los procesos de reformas.

1. TRANSFERENCIAS DE DISCURSOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO DEL CONO SUR

El Cono Sur es el área más austral del continente americano. Está ubicado en el sur de América del Sur y dada la geografía del lugar su imagen remite a un triángulo cuyo vértice se encuentra en el Cabo de Hornos en territorio chileno desde el cual se originan dos semirrectas, imaginarias, que corren a lo largo de las costas de los Océanos Pacífico y Atlántico. Del lado del Océano Pacífico, la semirrecta encuentra su punto de inflexión en San Marcos de Arica, una ciudad ubicada en la frontera septentrional de Chile, estratégica por su puerto, sus ferrocarriles, su aeropuerto internacional de Chacalluta y por su cercanía a la ruta Panamericana; y del lado del Océano Atlántico, el punto de inflexión se ubica en Brasil, en el límite entre el estado de San Pablo y Paraná. La unión de estos puntos describe una línea que cierra la figura del denominado Cono Sur, comprendiendo a la totalidad de Argentina, Chile y Uruguay y aparte de Bolivia, Paraguay y Brasil. El sentido de reunir a estos tres países en una región es producto de los análisis realizados sobre la constitución de los conceptos de región y regionalismo al que invitan, de algún modo, las perspectivas internacionalistas y comparadas. Una región demanda como requisito, contigüidad geográfica pero además es el resultado de una construcción de carácter social que como señala Iver Neumann (1994) es construida a través del discurso. Para este autor “las regiones son habladas y escritas para ser traídas a la existencia”. Cuando se habla de regionalismo, en cambio, se alude a un proyecto político que supone cierto grado de cooperación, coordinación o gobernanza para organizar un espacio en función de metas compartidas (Merke, 2010). El regionalismo es una construcción política influenciada por demandas nacionales y presiones del ámbito internacional motivadas por procesos de cooperación que obedecen a lógicas distintas y en competencia como la económica, la constitución de una identidad regional, la conformación de órganos interestatales o la creación de bloques cohesionados políticamente.

Algunos países como Argentina, Chile y Uruguay no sólo promovieron la masificación de la educación común desde finales del siglo XIX y principios del XX, sino que incluyeron entre sus políticas educativas fundacionales la formación de docentes como un sector sustantivo de sus desarrollos escolares. Durante gran parte del siglo XX el desarrollo educativo de estos tres países tuvo características similares en cuanto a expansión y cobertura de la educación primaria, así como en lo que respecta a la organización de modalidades y opciones curriculares para la escuela

secundaria (la cual mantuvo su rasgo selectivo) y la formación profesional en el nivel universitario, entre otras similitudes.

Es de destacar que en los tres países hubo grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar, rasgo que se mantendría como una constante. Desde mediados de los años setenta del siglo XX Argentina, Chile y Uruguay experimentaron proyectos educativos autoritarios en el marco de trágicas dictaduras militares. Algunos autores detectan un momento de pérdida de sentido de las prácticas educativas frente al debilitamiento de los Estados en la provisión de la oferta escolar y la aparente incapacidad de las teorías pedagógicas para dar direccionalidad a los actores del sistema (Braslavsky, 1999; Davini, 1998) mientras que otros sostienen que fueron implementadas políticas educativas que promovieron un rol subsidiarios del Estado en cuanto al goce del derecho a la educación y el fortalecimiento del sector privado (Paviglianiti, 1988; Cornejo Chávez *et al*, 2011).

Sin embargo, en la profusión de estudios realizados por Organismos Internacionales sobre la educación en la región en las últimas décadas se destaca la referencia a “la” educación en América Latina como si se tratara de un todo homogéneo (Ruiz, 2014). Con ello se ha englobado a toda la región en indicadores o bien en interpretaciones generalistas y esto ha encubierto la diversidad educativa de la región. La recurrencia de reformas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas tres décadas se ha montado sobre realidades educativas no homogéneas y por ende, incluso en los casos de la aplicación de programas de reforma similares, los resultados han sido diversos e incluso diferenciales.

Dichas reformas educativas han modificado diferentes planos de los sistemas escolares como las políticas curriculares, la formación vinculada con el mundo del trabajo, la evaluación de la calidad de los diferentes niveles educativos, la formación de profesorado y la educación universitaria. Un rasgo caracterizado por las investigaciones que se han llevado a cabo a partir de los años noventa (Coraggio y Torres, 1997; Tussie, 1997; Oreja Cerutti y Vior, 2016) ha sido la identificación de la presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para que se efectuaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado. La educación reformada se vio altamente afectada por el incremento de las desigualdades sociales, las nuevas formas de exclusión social (que se sumaron a la estructurales e históricas) así como la consecuente crisis de cohesión social. Sobre este contexto de desigualdades educativas, enmarcadas en desigualdades sociales mayores e históricas, se instrumentaron diversas reformas con el inicio del nuevo siglo (Ruiz y Molinari, 2015).

Como se ha señalado previamente, América Latina ha experimentado en las últimas décadas reformas en sus sistemas educativos que reconfiguraron desde las relaciones entre los distintos ámbitos y niveles de gobierno en sus dimensiones administrativas, económicas y curriculares hasta la expansión de la obligatoriedad de la escolaridad y su cobertura. Estas reformas tuvieron en los últimos veinticinco años un destinatario clave como es el conjunto de maestros y profesores y hacia allí se focalizaron muchas de las políticas. Específicamente, en materia de políticas orientadas a los docentes se encuentran aquellas que regulan su puesto de trabajo, su carrera profesional o aquellas ligadas a salario pero en donde más profuso fue el diseño de políticas ha sido en el campo de la formación, tanto inicial o de grado como continua, en términos de capacitación o perfeccionamiento. En general estas políticas se plantearon para acompañar los cambios más estructurales, para poner a la altura de estos cambios a los docentes y a los futuros docentes y casi siempre muy ligadas a los cambios que expresan las reformas curriculares.

Toda vez que los niveles educativos son demandados para experimentar cambios, para expandirse y/o mejorar, la formación docente, inicial y continua, es alcanzada por estas demandas. La responsabilidad que le cabe en términos de formación de los futuros docentes y de actualización de los que ya se desempeñan en los establecimientos educativos se vuelve central. Los nuevos contextos plantean también el desafío de establecer un nuevo tipo de relación con las escuelas para las cuales se forma, ya que es en los demás niveles del sistema educativo y sus instituciones en donde los futuros maestros y profesores ponen en juego sus saberes en torno a la enseñanza, a los aprendizajes (propios y de sus estudiantes) y a las propias instituciones. De esta manera, las políticas curriculares suelen ser la mejor puerta de entrada para incidir en las transformaciones que se esperan. En términos generales con variaciones propias de los contextos de cada uno de los países que se estudia en este trabajo, Argentina, Chile y Uruguay muestran similitudes que pueden verse reflejadas en las estructuras curriculares producto de las discusiones teóricas de cada época, aun teniendo diferencias en los encuadres jurídicos. Los contenidos, saberes y prácticas que ingresan o se abandonan en las propuestas de formación constituyen estándares, explicitado como tales o no, que orientan la formación y a través de ellos puede inferirse el docente que se espera formar, para qué escuela, sistema educativo y país.

1.1. INTERNACIONALIZACIÓN Y REGIONALIZACIÓN

Estos temas encuentran un sentido particular si se los inscribe dentro del marco de la internacionalización. Un breve recorrido por el concepto de cooperación internacional en clave histórica permite advertir cómo éste se ha ido transformando pasando de un carácter asistencial, donde cada país buscaba superar sus dificultades, a un modelo que cooperativamente pretende establecer relaciones más justas entre los pueblos y situar a las personas en el centro de todos los esfuerzos, para que cada ser humano pueda desplegar sus potencialidades. Esta actividad trabaja sobre el acceso a la educación, a las condiciones de salud, la satisfacción de necesidades básicas y el incremento de la participación ciudadana; propicia un cambio de mentalidad y de actitud en nuestras sociedades dando paso al paradigma de cooperación solidaria. Por tanto, la divulgación, la educación para el desarrollo y la sensibilización son quehaceres centrales de la cooperación para el desarrollo, y es un escenario en el que las universidades han empezado a participar activamente en los últimos años en colaboración con gobiernos locales.

Esta concepción de cooperación se contrapone a la concepción de globalización que sostiene la conformación de un único mundo que se extiende a expensas de la diversidad y autonomía de los Estados nacionales, de la identidad de las culturas y sobre todo de las necesidades humanas con efectos económicos, sociales, geográficos y políticos que innegablemente afectan a la educación, donde la eficacia individual y la competencia del mercado son los motores del progreso y del desarrollo dejando en el camino a los no competitivos. En lo que respecta a la cooperación internacional universitaria, se refiere al conjunto de actividades realizadas entre instituciones universitarias que, a través de múltiples modalidades, implica una asociación y colaboración en temas de política y gestión institucional; la formación, la investigación, la extensión y la vinculación para el mutuo fortalecimiento y la proyección institucional; la mejora de la calidad de la docencia; el aumento y la transferencia del conocimiento científico tecnológico; y la contribución a la cooperación para el desarrollo (Sebastián, 2004). La cooperación internacional universitaria permite una mayor interacción entre las instituciones y sus comunidades académicas, se aprovechan mejor las capacidades con que cuenta cada una logrando potenciar las fortalezas individuales, se establecen nuevas formas de integración y de articulación, al tiempo que se promueve el trabajo en redes.

La internacionalización se concibe como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización. Trasciende el mercantilismo educativo y social, la competitividad dura, las relaciones, a favor de la construcción de la Sociedad del Conocimiento apoyada por una cooperación solidaria, horizontal, propiciando pertinencia, calidad, equidad y accesibilidad. Esta perspectiva permite que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional y facilita los procesos de integración intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y extensión (Knight, 2004). La internacionalización de la educación superior comprende los procesos de movilidad tanto de investigadores, profesores, administrativos y estudiantes e incluye también la conformación de redes y programas interpersonales, interdepartamentales, interfacultades, institucionales, tanto bilaterales como multilaterales. También comprende la internacionalización del currículo como una de las tareas más complejas de estos procesos, dadas las implicaciones institucionales que tiene (Beneitone, 2007). La internacionalización solidaria se convierte en una actividad horizontal que puede influir en las políticas públicas y en las institucionales, en la formación docente, en la oferta educativa de pregrado, postgrado y la educación continua, en las actividades de proyección social, vinculación con la sociedad o extensión y muy especialmente en el papel que desempeñan las universidades en la cooperación para el desarrollo. La internacionalización de la educación es una realidad ante la cual las universidades han buscado diferentes estrategias y que ahora afrontan los retos derivados de los Tratados de Libre Comercio en el marco de los Acuerdos suscritos en la Organización Mundial de Comercio (OMC) que regula los intercambios comerciales entre las naciones, el comercio de bienes industriales, agrícolas, los derechos de propiedad intelectual. En las negociaciones del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, la educación quedó incluida en los 12 servicios negociables, lo que implica considerar la educación como bien de mercado, en tanto se le considera un gran negocio millonario, visión que se contrapone a la concepción de la educación como bien público y que sigue presente en el ideario de la mayoría de los actores relevantes. Esta nueva concepción, además de la tensión entre las concepciones de la educación como “mercancía” o como “bien público”, trae consigo el dilema de “negociación” o “cooperación” en las relaciones entre las instituciones educativas y entre los países.

Por otro lado, de acuerdo con Caruso y Tenorth (2011), la internacionalización, como proceso de intercambio entre naciones constituiría una etapa específica de un fenómeno universal mayor en tiempo histórico y en alcance: la globalización. El intercambio cultural y material entre regiones constituye una característica de la evolución de las sociedades a lo largo de los siglos y conforma la globalización que es un proceso más extenso que la internacionalización. Para estos autores la internacionalización, que contempla el intercambio entre unidades políticas, económicas y sociales denominadas naciones, es un proceso que puede ser identificado desde hace 250 años. Cuando se habla de nación, ésta conlleva la creación de un arco de solidaridades que agrupa a diferentes y hasta antagónicos intereses, grupos y sectores bajo un ideario común, sostenido por elementos simbólicos (discursos, historias, afectos, difusión de símbolos, valores y sentimientos de pertenencia a una comunidad diferenciada por tradiciones, etnias, lenguaje u otros factores de integración que configuran una identidad colectiva) y materiales (instituciones, burocracias, sistemas monetarios).

Si se considera el desarrollo de las relaciones internacionales de los últimos dos siglos, la internacionalización transcurrió en un marco de igualdad (al menos formal) entre estas unidades (naciones) que realizan intercambios y establecen relaciones de reciprocidad en cuanto a lo que atañe a la recepción, incorporación, modificación y transformación de los modelos culturales y sociales propios. Desde esta perspectiva es posible identificar, con antelación a la creación de los Estados-nación modernos, relaciones económicas comerciales y culturales de intercambio entre

regiones diferentes que supusieron además la imposición de modos de producción en una escala mayor (Ruiz, 2016).

En este punto pueden identificarse diferentes interpretaciones sobre la internacionalización de la educación y de los proyectos políticos y pedagógicos que se desarrollaron en los últimos dos siglos. Por una parte, autores como Meyer y Ramírez señalan una alta convergencia en los desarrollos de los sistemas escolares y mencionan tres dimensiones de la estandarización mundial de la educación formal: la estructura académica, el curriculum y la organización escolar. Estas características estructurales y estandarizadas de los sistemas educativos estarían derivadas del “alto grado de integración y de comunicación global” (Meyer y Ramírez, 2010). Premisas como la modernización y el desarrollo han resultado elementos de cohesión del discurso pedagógico mundial y han promovido la definición de agendas públicas por las cuales los Estados instrumentaron políticas educativas similares entre sí bajo discursos y relatos referidos al desarrollo social, cultural y económico que según estos autores se asentaron sobre una ideología educativa de escala global. Por otra parte, desde otras perspectivas analíticas se ha cuestionado al enfoque anterior ya que se estarían soslayando las diferencias idiosincráticas y culturales de cada contexto nacional, subsumiendo las tendencias locales a marcos globales (Arnove, 2011).

En suma, pese a los esfuerzos realizados en las últimas décadas la educación superior de los países de la región no han alcanzado los acuerdos que sí lograron otras regiones. Por ejemplo, si se considera el caso del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en su Sector Educativo (SEM) se evidencia que ello constituye un antecedente en materia de integración de la educación superior que respeta la heterogeneidad de ésta en los distintos países. Es más, en lo que refiere a la formación docente, el MERCOSUR sumó en el año 2010 una nueva Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente (CRC-FD) que abordó diversos temas y generó grupos de trabajo específicos orientados a las TIC, la diversidad y la enseñanza de las lenguas oficiales. Los planes de acción y los registros de las reuniones semestrales que se realizan por país miembro indican una preocupación común que es la de instalar a la educación como bien público y derecho social y específicamente a la formación docente en relación con el carácter de bien público de la Educación. Sin embargo, dichos esfuerzos no logran incidir de manera efectiva sobre la matriz local que cada país posee en materia de formación de profesorado. Un caso ilustrativo es la aplicación de la enseñanza del portugués como segunda lengua en países como Argentina que a pesar de haber sido dispuesta en el año 2008, aún no se ha tornado efectiva.

2. TRES SISTEMAS EDUCATIVOS DE RECONOCIDAS CONVERGENCIAS

Las últimas leyes nacionales que formulan estos tres países se dan entre los años 2006 y 2009. Respecto de las regulaciones que las antecedieron también se produjeron en períodos similares, tanto Argentina como Chile y Uruguay modifican leyes aprobadas en 1993, 1990 y 1985 respectivamente, lo que cambia es el contexto político de producción, mientras que las de Argentina y Uruguay fueron realizadas durante procesos democráticos, Chile revoca en 2009 una ley aprobada en 1990, un día antes que el gobierno de facto entregara el poder.

Argentina aprueba su Ley N° 26.206 denominada Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 y es la que reemplaza a la Ley N° 24.195 denominada Ley Federal de Educación (LFE) del año 1993.

La nueva LEN organiza la **estructura académica** del sistema educativo en cuatro niveles que redefinen la estructura propuesta por la LFE (Educación General Básica y Ciclos y Educación Polimodal, básicamente). Los niveles educativos definidos en la Ley del 2006 son: la Educación

Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, Profesional y Académica de grado; y ocho modalidades que descritas por la misma norma resultan opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Las modalidades propuestas son: la Educación Técnico Profesional, la 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 Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria quedando en consideración de las jurisdicciones sumar otras a sus ofertas educativas.

En cuanto a la **obligatoriedad**, la LEN la amplía a catorce años de escolaridad, respecto de los nueve que regulaba la LFE. En su versión de 2006 contemplaba para el nivel inicial sólo la obligatoriedad de la sala de cinco años y en 2015 se introduce una modificación en su artículo 16 incluyendo a la sala de cuatro años. Los catorce años de obligatoriedad se constituyen, entonces, a partir de los dos últimos años de la Educación Inicial, los seis o siete de la Educación Primaria y los cinco o seis de la Educación Secundaria, quedando estas opciones en la decisión de los gobiernos jurisdiccionales.

Con respecto a la **formación docente**, la Ley 26.206, comienza por confirmar la reconfiguración del nivel superior establecido por el artículo 5 de la Ley N° 24.521 de Educación Superior del año 1995. Dicho artículo sostiene que la Educación Superior está comprendida por universidades e institutos universitarios y también por institutos de educación superior que se orientan a la formación docente y a la formación técnico profesional, estos últimos definidos por la Ley del año 1995 como no-universitarios. Además de anular su denominación por la negativa a aquellas instituciones que forman a docentes por fuera de las universidades, la Ley de Educación Nacional establece para la formación de los docentes de la Educación Inicial y la Educación Primaria una duración de cuatro años de la carrera de grado, lo establece específicamente para la formación docente de estos niveles educativos porque los profesores de Educación Secundaria tenían ya formación inicial de cuatro años o más. También, y quizás como la medida que más revela la centralidad de la formación docente en las políticas educativas, crea en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo, aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521, promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua y coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua, entre otras.

Chile promulga dos leyes importantes durante los años 2000, una de ellas en 2007 denominada Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que regula fundamentalmente la educación básica y la otra en 2009 llamada Ley General de Educación (LGE) que, como se señaló, reemplaza a la Ley de 1990. La Ley de Subvención Escolar Preferencial establece una política de gestión de las escuelas que promueve la ponderación de éstas por sus resultados. De este modo focaliza su estrategia en cinco pilares: acreditación de escuelas, incentivos a la gestión, asistencia técnica focalizada, rendición de cuentas frente a los resultados (accountability) y estrategias de comparación y evaluación de prácticas entre escuelas para replicar aquellas que arrojan mejores resultados (benchmarking) (Cornejo Chávez y otros 2011). Al mismo tiempo que se discutía esta Ley, los

estudiantes chilenos realizaban una de la movilización más importantes del país conocida como la Revolución pingüina cuyo reclamo iba, fundamentalmente, por la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), por la finalización de la municipalización de la educación (descentralización que había finalizado con el Estado Docente para convertirlo en Subsidiario) y por el transporte gratuito para los estudiantes de la educación secundaria (estas manifestaciones se repetirían en los años 2008 y 2011 insistiendo en estos reclamos). Este clima social instala un debate sobre la educación y acelera los tiempos políticos para la formulación de una nueva ley que reemplazara a la del año 90 reformulando los aspectos estructurales heredados de la dictadura. Fue así como en 2009 se aprueba la Ley General de Educación que si bien concibe a la educación como derecho lo deja sujeto a la libertad de enseñanza afianzando la municipalización, los mecanismos de control, la rendición de cuentas por resultados, la exigencia del cumplimiento de estándares y la categorización de las escuelas, en suma, consolidando aquello que motivó la reforma.

En cuanto a la **estructura académica** está compuesta por cuatro niveles y por dos modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas. Dicha estructura está organizada en educación parvularia (Sala cuna destinada a niños desde los seis meses hasta los dos años de edad, Medio, para niños desde dos hasta cuatro y Transición para niños desde cuatro hasta seis años que se divide en Primer nivel de transición -pre-kínder, cuatro a cinco años- y Segundo nivel de transición -kínder, cinco a seis años-); educación básica; educación media (que ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas como la humanístico-científica, técnico-profesional y artística); y educación superior. La Ley le otorga a cada nivel finalidades específicas que encuentran su correlato en las bases curriculares definidas en conformidad a dicha Ley (no aplica al nivel superior). Las modalidades son definidas en el artículo 22 como aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, constituyendo modalidades la educación especial o diferencial y la educación de adultos y abriendo la posibilidad de incluir otras siempre con la aprobación del Consejo Nacional de Educación.

El nivel de educación básica presenta una duración de seis años lo mismo que el nivel de educación media, cuatro de los cuales de esta última corresponden a la de formación general y los dos finales a la formación diferenciada. La educación parvularia no presenta una duración obligatoria.

La Constitución Política de la República de Chile estableció hasta el año 2013 la **obligatoriedad** de la educación básica y la educación media. Ese año sufrió una reforma que incluyó como obligatorio al segundo nivel de transición (cinco años) llevando a trece años la obligatoriedad.

Con respecto a la **formación docente**, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, en 1990, estableció que las carreras de formación docente requerían un grado de licenciatura otorgado por las universidades. Los Institutos Profesionales que a la fecha de su promulgación ofrecían dichas carreras podrían mantener la oferta pero no abrir nuevas. En el año 2006, previo a la Ley General de Educación, se promulga la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129 que crea la Comisión Nacional de Acreditación, cuya función es verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos y de las carreras y programas que ofrecen. En el año 2016, la Ley 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que formula regulaciones específicas tanto para formación inicial como para la continua incluyendo estrategias para el acompañamiento de los docentes principiantes y presenta modificaciones a la Ley 20.129 y al Estatuto de los Profesionales de la Educación, Ley N° 19.070 de año 1997. Los objetivos generales de la Ley del 2016 están orientados a reconocer a la docencia como una profesión altamente compleja y desafiante, apoyar su ejercicio y aumentar su

valoración para las nuevas generaciones comprendiendo la misión decisiva que cumple la profesión docente en la sociedad y contribuir en la construcción de un sistema inclusivo, donde la educación de calidad sea un derecho. Para ello se propone promover y garantizar la calidad de la formación inicial de profesores; fortalecer la profesionalidad docente; acompañar a los docentes a lo largo de toda su trayectoria; generar un modelo de formación en servicio vinculado al territorio escolar; mejorar sustantivamente las condiciones para el ejercicio docente, a través de una nueva escala de remuneraciones; entre otras. En lo que atañe a la formación docente inicial se destacan tres medidas: establece requisitos de ingreso, por primera vez, a todas las carreras de pedagogía; establece la acreditación obligatoria para las universidades que imparten pedagogía y determina dos evaluaciones diagnósticas obligatorias para los estudiantes, una al inicio de la carrera y la otra antes del último año.

Uruguay aprueba su Ley N° 18.437 denominada Ley General de Educación en el año 2008 y es la que reemplaza a la Ley N° 15.739, Ley de Emergencia de la Educación sancionada en 1985.

La Ley General de Educación establece una **estructura académica** para la educación formal organizada en cinco niveles y, al menos, cuatro modalidades. La Educación inicial que abarca las edades de 3, 4 y 5 años; la Educación primaria; la Educación media básica; la Educación media superior que incluye tres modalidades: Tendrá tres modalidades: la educación general que permitirá la continuidad en la educación terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica que permitirá continuar estudios terciarios y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional que estará orientada principalmente a la inserción laboral; la Educación terciaria incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior; la Formación en educación con carácter universitario; la Educación terciaria universitaria que incluye carreras de grado y, por último la Educación de postgrado. Las modalidades definidas en el Artículo 33 para la educación formal se conciben como “aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación” y son educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades. Bajo el título Otras Modalidades, en el artículo 36 se estipulan definiciones sobre la educación a distancia, en línea o asistida y sobre la modalidad semipresencial.

La Ley de Emergencia de la Educación del año 1985 no se expresa específicamente respecto de los niveles educativos y si bien esta Ley había derogado la del año 1973, los niveles que allí se establecían fueron lo que siguieron en vigencia. Estos estaban organizados en tres: primer nivel, Pre-escolar y Primaria; segundo nivel, Educación Secundaria Básica; y el tercer nivel, Educación Secundaria con tres modalidades, Educación Secundaria Superior, Educación Técnico-Profesional Superior y Educación Magisterial.

En cuanto a la **obligatoriedad**, la Ley General de Educación del año 2008, la define a partir de la educación inicial (ya en el año 2007 la Ley 18.154 había incorporado a los niños de cuatro años) cubriendo la educación primaria y la educación media básica y superior (Art. 7). La novedad es que extiende la obligatoriedad a nuevos niveles educativos, como la Educación Media Superior, llevándola a catorce años.

Con respecto a la **formación docente**, en su artículo 31, la Ley del año 2008, plantea la “formación en educación” y la define como aquella que abarca la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que se requieran y la inscribe en el nivel terciario universitario. Este nivel se aborda en el capítulo XI de la Ley donde anuncia que está compuesto por la Universidad de la República, el Instituto

Universitario de Educación (IUDE) y los Institutos de Educación Terciaria, que juntos conformarán un sistema integrado de modo de facilitar distintos trayectos que puedan reconocer saberes de distintos niveles y modalidades.

Esta misma Ley crea el IUDE con la misión de formar a los docentes del sistema nacional y le atribuye las funciones tradicionales de la universidad. A su vez delega en una Comisión de Implantación de dicho Instituto -integrada por un representante del Ministerio de Educación y Cultura, uno del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, uno de la Administración Nacional de Educación Pública y uno de la Universidad de la República- la responsabilidad de proponer una estructura académica y curricular, definir el personal, el patrimonio, el presupuesto para su instalación y desarrollo, el marco legal, sus fines, organización y mecanismos de conducción que prevé la inclusión de representantes electos por docentes, estudiantes y egresados, y representantes de la ANEP y la Universidad de la República. A partir de dicha propuesta que debería estar antes del 30 de abril de 2010, el Poder Ejecutivo elevaría al Parlamento el Proyecto de Ley Orgánica del IUDE. Durante los años que siguieron a la aprobación de la Ley se abrieron intensos debates en la sociedad respecto de implantación del IUDE que promovieron la escritura de documentos preliminares para cumplir con el mandato que tenía la Comisión de Implantación por cada una de las partes que la conformaron. Además de estos documentos, anteproyectos de ley y varias publicaciones en periódicos nacionales, se encuentra, por ejemplo, el foro organizado por la comisión de Educación y Cultura, de la Cámara de Representantes del Poder Legislativo donde participaron representantes por los partidos políticos, las autoridades del gobierno educativo, estudiantes, docentes, entre otros.

3. TRES SISTEMAS FORMADORES DE RECONOCIBLES SINGULARIDADES

Durante los últimos treinta años se han producido una gran cantidad de estudios que abordan el tema de la formación de profesores, especialmente sobre qué tipo de conocimientos, saberes, capacidades y competencias deben desarrollar los futuros docentes en su formación y el modo en que las políticas educativas asumen estos aportes que luego traducen en programas, lineamientos o propuestas curriculares para la formación docente inicial (Alliaud, 2014; Mancebo y Vaillant, 2001; Pogré, 2004).

Sin afán de exhaustividad, se pueden identificar, entre los enfoques que se desprenden de estos estudios, aquel que propone un conjunto de conocimientos necesarios para la enseñanza (Shulman, 1987) entre los que identifica el conocimiento de la materia que se enseña, los conocimientos pedagógicos generales y el conocimiento pedagógico del contenido y, que a su vez, distingue una serie de fuentes de dichos conocimientos resaltando la importancia de una en especial: la práctica y aquello que puede aprenderse en ella. Otro enfoque considera que los docentes movilizan cuatro tipos de saberes en el acto de enseñar (Tardif y Gauthier, 2005) como son los saberes de la ciencia de la educación, saberes disciplinarios, saberes curriculares y saberes experienciales. Desde esta concepción se advierte que la investigación en el campo ha cometido dos excesos, uno relativo al considerar a un docente como un actor dotado de una racionalidad exclusivamente fundada en la cognición y otro, considerar que -etnografía mediante- toda producción simbólica, construcción discursiva o práctica procedieran del saber. Este enfoque plantea que el saber docente, es un tipo de saber que se expone, con racionalidad argumental ante la mirada del otro. Si se revisara en este trabajo todas las propuestas que analizaran los requerimientos de la formación de los docentes se encontraría grandes convergencias en términos generales sobre el qué y particularmente pareciera haber acuerdo en la inclusión del campo de las prácticas de manera temprana e intensiva. Cabe señalar que en los últimos años, a estos dominios de conocimiento que han venido estructurando los planes de estudio de la formación docente inicial, se han agregado otros -en muchos casos por

la necesidad de dar respuesta a la agenda política- como el manejo pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las estrategias para enseñar en la diversidad adaptando la enseñanza a los contextos singulares para asegurar el derecho a la educación y las actitudes colaborativas y habilidades para trabajar en equipo junto a la capacidad de reflexión sobre la práctica y el desarrollo del juicio pedagógico como bases de la formación y del desarrollo profesional permanente (Vezub, 2016). Estos y otros saberes suelen incorporarse a demanda de los otros niveles educativos y van conformando un acumulado en donde pueden rastrearse épocas, tendencias, visiones imperantes que lleva inscripto su historia y la impronta de cada reforma.

Argentina presenta una intensa historia de reformas de la formación docente que como rasgo la distingue su discontinuidad (Ruiz, 2011). Desde su pasaje del nivel secundario al nivel superior, en el año 1969, una sucesión de reformas que no lograron ejecutarse de manera completa afectó parcial o totalmente a dicha oferta educativa. Entre las reformas más destacadas se encuentran el proyecto denominado Magisterio de Educación Básica (MEB) que en 1987 inicia una reformulación del currículum de la formación de maestros. La característica principal del MEB fue que volvió a instalar parte de la formación docente inicial en el nivel medio, en sus dos últimos años, formación que se completaba con otros dos años en el nivel superior. Este programa produjo dos promociones de egresados y se canceló en 1990. Entre 1991 y 1995 desde el Ministerio de Educación se implementó el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) que implicó la instalación de nuevas funciones organizadas en nuevos departamentos: el de Formación de Grado, Extensión o Capacitación e Investigación Educativa. La Ley N° 24.049 de Transferencia a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos fue el contexto en el que se desarrolló el PTFD. Esta transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias no anticipó el impacto que tendría en las administraciones jurisdiccionales ni tuvo la planificación necesaria para un traspaso paulatino y finalmente afectó a los objetivos transformadores del Programa desmantelándolo en pocos años.

Estos programas constituyen antecedentes sobre los que se asienta la propuesta de formación docente vigente en Argentina desde el año 2008.

El sistema formador argentino se caracteriza por su composición institucional. La formación docente se ofrece en Institutos de Formación Docente y en Universidades, ambas instituciones educativas conforman, junto a otras, el Nivel Superior. La LEN regula a ambos subsistemas, los primeros dependientes de los gobiernos jurisdiccionales, forman para todos los niveles del sistema educativo y las universidades, aún en su carácter de autónomas dependen del Ministerio de Educación, específicamente, de la Secretaria de Políticas Universitarias, forman fundamentalmente para el nivel secundario.

Durante los años 2005 y 2006 el Ministerio de Educación elaboró un diagnóstico del Sistema Formador que reveló tres grandes rasgos del sistema que dieron lugar a una serie de políticas específicas. Entre los problemas se encontraban un incipiente o nulo desarrollo de políticas del Nivel expresado en importantes vacíos de normativa para la integración y planificación; debilidades en la gestión del Nivel; y una alta diversidad y diferenciación institucional, expresado en las distintas formas de organización, culturas y funcionamiento de los institutos de formación docente, en su localización geográfica y en las condiciones de organización del trabajo docente (Molinari, 2017).

En materia curricular todas las provincias habían desarrollado cambios en los planes de estudio, para adecuarlos a los lineamientos nacionales aprobados por la Ley Federal de Educación. Sin embargo, las estrategias y los productos elaborados para acompañar este cambio curricular resultaron muy diversos. Casi la mitad de las provincias contaban con propuestas institucionales formuladas a partir de los acuerdos aprobados por el Consejo Federal de Educación, dando lugar

a más de tres mil títulos en todo el país dificultando la movilidad tanto de los estudiantes como de los egresados a la hora de desempeñarse como docentes.

La principal política orientada a abordar esta revisión, la constituyó la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En cumplimiento con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) se crea en abril del año 2007. Este organismo es responsable de planificar, generar y discutir en los distintos ámbitos de concertación las políticas de formación docente inicial y continua para todo el país. Regula el nivel superior, fundamentalmente el sistema formador, cuya oferta depende de las jurisdicciones integrado por aproximadamente 1300 Institutos de Formación Docente de los cuales 780 son de gestión estatal.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07) establecen una serie de requisitos que deben compartir las propuestas curriculares jurisdiccionales de todas las carreras de formación docente: 2.600 horas de duración (como mínimo) distribuidos en cuatro años; la definición de tres campos básicos de conocimiento (general, específico y práctica profesional); la inclusión de espacios de práctica desde el inicio de la formación; el establecimiento de un 20% de la carga horaria para definición institucional; la inclusión de contenidos curriculares significativos que no estaban generalizados (como la Alfabetización Inicial en los Profesorados de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Especial, la Educación Sexual Integral y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todos los profesorados) y la introducción de diversos formatos curriculares como materias, talleres, trabajos de campo, seminarios, entre otros. En el año 2007 Argentina prioriza la renovación curricular de las carreras de Profesorados para la educación Inicial y para la educación Primaria, ya que no cumplían los requisitos establecidos por los Lineamientos, en particular, el vinculado a la duración de las carreras. En el año 2008 esta situación comienza a cambiar para las carreras de nivel inicial y primario que pasan de una variedad de diseños curriculares institucionales a diseños jurisdiccionales con el tiempo de formación ajustado a los acuerdos federales.

A partir de estos Lineamientos, los distintos planes de estudio, cualquiera sea el nivel educativo o la modalidad en la que forman, deben organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. El campo de la formación general está orientado a desarrollar una formación humanística abordando los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, a la vez que apunta a la formación del juicio profesional para desempeñarse en contextos socio-culturales diferentes. Se revaloriza así la formación general que aparecía muy diluida en las propuestas anteriores y vuelven a la formación disciplinas como Pedagogía y Didáctica General.

La formación específica está orientada al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel educativo al que está dirigida la formación y/o en las disciplinas de enseñanza para la que forma. Este campo curricular incluye los contenidos relativos a las disciplinas específicas de enseñanza, las tecnologías de enseñanza particulares, los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) y a las diferencias sociales e individuales en contextos concretos. En este sentido, los cambios introducidos en este campo estuvieron más vinculados con la actualización disciplinar que con la incorporación de nuevas disciplinas o especialidades.

El campo de las prácticas profesionales apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos. Se incorpora desde el

inicio de la formación, en actividades de campo así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto formador, y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral. Este espacio se constituye como vertebrador de toda la formación y al incluirse desde el inicio de la carrera se propone superar el sentido aplicativo que suponen los modelos deductivos de formación, en los que primero se aprende la teoría para luego aplicarla. Este abordaje simultáneo de los tres campos, ubicando a las prácticas desde el principio, pone de relieve que el sentido de la formación se juega a lo largo de toda la carrera.

Otro rasgo a destacar es que se otorga a las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, la opción de dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional, esto supone que de las dos mil seiscientas horas reloj, quinientas veinte de ellas pueden definirse localmente. Frente a la gran diversidad de planes y títulos se realiza durante el año 2008 el ordenamiento de las titulaciones y de elaboración de los nuevos diseños curriculares de alcance jurisdiccional, como resultado de ese proceso se consolidan menos de trescientos títulos docentes para todos los niveles y modalidades del país (Ruiz y Molinari, 2015).

Chile tiene una larga historia, con altos, bajos y “zigzagueos” (Ávalos, 2003) tanto en términos de calidad como de pertenencia institucional en lo que respecta a la formación docente. Luego de una extensa tradición normalista atravesó un proceso de fuertes transformaciones impulsadas, en parte por razones políticas y en parte económicas, por el último gobierno de facto. En este período se ordenó, primero, el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades más cercanas. Años después, entre 1980 y 1981, se decretó que todas las carreras de formación de profesores pasarían a ser “no universitarias”; finalmente, en 1990 y como último acto de gobierno, se sancionó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que le volvió a otorgar rango universitario.

A partir de la sanción de la LOCE, y luego de esta serie de mutaciones y cambios, la formación docente inicial logro estabilizar su condición e institucionalidad. Esta norma estableció que las carreras de formación docente que otorgaban los títulos de Profesor de Educación Básica, Educación Media en las asignaturas científico-humanistas y Educación Diferencial requerían una titulación de grado de licenciatura otorgado por una Universidad, previo al profesional, y por lo tanto debían ser consideradas como carreras universitarias. A los Institutos Profesionales que ofrecían carreras de formación docente al momento de su promulgación, la Ley les permitió continuar con las ofertas, pero no a establecer nuevas carreras.

Si bien la LOCE logró estabilizar la institucionalidad de la formación docente inicial, las sucesivas reformas estructurales impulsadas por el gobierno militar afectaron fuertemente a las instituciones del sistema de educación superior en general y especialmente a las que ofrecían las carreras de pedagogía, dejándolas en condiciones de fragilidad para enfrentar los nuevos programas de la Reforma Educativa impulsada a partir del año 1996. Diversos estudios daban cuenta de que los programas de formación docente, desarrollado tanto por las universidades como por los institutos profesionales, habían sufrido en las décadas previas un importante deterioro tanto en la calidad de su oferta como en la matrícula. En este contexto, en ese mismo año, el Ministerio de Educación impulsó el programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que comenzó a funcionar un año después y se extendió hasta el 2002. Su objetivo era mejorar la calidad de la enseñanza a través de dos componentes: el fortalecimiento de la formación brindada en diecisiete universidades y la oferta de becas a los alumnos de formación docente abordando dos problemas centrales que se había detectado: la baja calidad de los interesados en ingresar a las carreras de pedagogía y la debilidad de los recursos académicos. Entre los años 2004 y 2010 el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior avanzó, a través de la firma de convenios específicos con

algunas universidades, en la reformulación curricular y ya entre los años 2010 y 2014, el Programa Inicia elaboró Estándares Orientadores para egresados de las carreras de Pedagogía y avanzó en la implementación de una evaluación diagnóstica voluntaria.

Volviendo al año 2006, cuando el movimiento social de jóvenes conocido como la Revolución de los pingüinos irrumpe en el escenario chileno reclamando por una mejor educación pública, entre los efectos que produjo, se creó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación que tenía a su cargo la confección de un diagnóstico de la situación educativa y el proponer políticas de cambio. La formación inicial docente fue uno de los temas centrales de deliberación durante su período en el que sesionó.

En este marco, en el año 2016, se pone en marcha el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley N° 20.903 que, junto con la Ley General de Educación del año 2009 y la creación de los Sistemas Nacionales de Aseguramiento de la Calidad, Ley N° 20.529, de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y de la Comisión Nacional de Acreditación, Ley N° 20.129, conforma uno de los pilares de la Reforma Educacional que se propone llevar adelante importantes transformaciones en la educación chilena en general y en la formación docente inicial en particular. Formación que actualmente se desarrolla en 55 universidades de las cuales 5 son estatales y 40 privadas, y en 14 institutos Profesionales (en proceso de finalización de su oferta).

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece distintos cambios a la formación docente inicial a ser implementados de forma paulatina y programada, entre los años 2016 y 2020, por el Centro de Desarrollo Docente del Ministerio de Educación en coordinación con otras divisiones e instituciones gubernamentales. Estas transformaciones establecen requisitos de ingreso (desde el 2017 se establecen exigencias comunes, que irán en aumento hasta 2023, para ingresar a estudiar carreras de pedagogía en cualquier universidad chilena); acreditación obligatoria (a partir de abril de 2019 se establece como requisito que todas las carreras de pedagogía así como las instituciones que las imparten estén acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación en base a criterios de calidad); estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación docente inicial (se establece que en el año 2018 el Consejo Nacional de Educación apruebe los estándares pedagógicos y disciplinarios a ser utilizados en los procesos de acreditación) y evaluaciones diagnósticas de la formación inicial docente (se establece que todas las universidades deben aplicar una evaluación diagnóstica al inicio de la carrera y que, un año antes del egreso, el Ministerio de Educación será el responsable de implementar la Evaluación Nacional Diagnóstica para la Formación Inicial de Profesores, basada en estándares pedagógicos y disciplinarios y que se volverá un requisito de titulación para el estudiante, pero sus resultados no serán habilitantes).

Actualmente y hasta tanto se elaboren y aprueben los nuevos estándares, los Criterios de evaluación de carreras de pedagogía en lo referido a la estructura curricular establecen que cada institución debe estructurar el currículo en función de los estándares que se derivan del perfil profesional y que la organización del plan de estudios debe contemplar las siguientes cuatro áreas de formación, más allá de la flexibilidad e integración curricular que determine cada una de las instituciones: formación general, formación en la especialidad, formación profesional y formación práctica. La primera comprende el conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente; la segunda, incluye las áreas de contenido relevantes para el nivel de la carrera, las asignaturas y actividades curriculares que permite apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para enseñar eficientemente los contenidos; la formación profesional focaliza en el conocimiento de los estudiantes, del proceso de enseñanza y de los aspectos generales o instrumentales de la docencia; por último, la formación práctica comprende las actividades conducentes al aprendizaje

docente, desde los primeros contactos con las escuelas y aulas hasta la inmersión continua en la enseñanza.

Uruguay ha hecho una apuesta importante en materia de formación docente al proponerse entre sus seis líneas prioritarias de trabajo “fortalecer y renovar la formación docente”. El desafío más importante lo asume en la responsabilidad de generar condiciones para la creación del IUDE reconfigurando los marcos normativos, las propuestas curriculares, las instituciones, los cargos docentes y las nuevas funciones propias de la universidad. Al momento de la aprobación de la Ley del 2008, este país contaba bajo la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFyPD) con treinta y un Institutos de Formación de Grado abarcando todo el territorio nacional y un Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores en Montevideo todos a cargo de la formación de maestros de básica, maestros técnicos y profesores para la enseñanza media. Entre los diagnósticos realizados por diversos organismos, propios de la estructura de gobierno uruguayo, se encuentran coincidencias en señalar que en el año 2005 se evidenciaba una alta fragmentación en lo que hace a la cuestión curricular. Conviven en estas instituciones de formación docente planes de diversos años (1986 hasta reformulaciones del año 2005) cuyo proceso de construcción pareciera surgir de ámbitos que no son los propios de la política educativa como sería la DFyPD y frente a este mapa fragmentado de la formación, percibe una matriz que ha devenido en competitiva, al dejar a cada institución librada a grupos que piensan individualmente el sentido de la formación y rompen de esa manera con la unidad académica perjudicando la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. A partir de este diagnóstico, esta Dirección se propone cuatro metas: integrar activamente a la vida institucional a todos los actores vinculados a la formación docente, recomponer la imprescindible unidad de fines y objetivos para dar a la formación docente el estatus y la coherencia académicas adecuadas; pasar de una formación docente manejada y pensada como “bloques estancos” a una formación docente pensada, desde la formación inicial hacia la formación permanente “como estrategia”; y construir participativamente un Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) que, según la Dirección, se defina por la flexibilidad y la autonomía de cada institución que lo integre, entendiendo a la autonomía como la capacidad de discutir, discutirse y proponer en el marco de un sistema que las contenga y vincule.

Por Acta Extraordinaria N° 5 Resolución N° 1 del año 2010 se crea en el ámbito de la ANEP el Consejo de Formación en Educación (CFE), previsto en la Ley, con las mismas atribuciones de los demás Consejos creados por la Ley. Entre los objetivos que se da este Consejo en el año 2015 figura como meta principal avanzar en la transición hacia la universidad, para ello, se propone crear una estructura académica en el seno de la nueva universidad que favorezca la producción de conocimientos; crear una estructura de cargos acorde a la estructura académica, entre otras cuestiones y en lo que atañe específicamente a la formación inicial, elaborar planes de estudios para la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales.

El SUNFD constituye un marco normativo que encuadra a los diseños curriculares existentes (Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos) en un único plan de creación colectiva dada por la participación de distintos actores educativos. Allí se establece que las modalidades de formación son tres: presencial, semipresencial -cuando el estudiante tiene la posibilidad de cursar las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común en el Instituto de su Departamento y las asignaturas específicas a través de la Plataforma de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente- y semilibre -cuando el estudiante cursa las asignaturas del Núcleo Formación Profesional Común en el Instituto de su Departamento y rinde libre las asignaturas específicas en el Instituto por el cual optó-. Según los avances en los acuerdos establecidos en el marco del Consejo de Formación en Educación (CFE) durante 2017, la formación se estructura en tres núcleos: el de

Formación Profesional, el Específico por cada carrera y el de la Práctica. El primero involucra a aquellas disciplinas vinculadas a las ciencias de la educación, que en el Plan 2008 aparece como común a todas las carreras y en los nuevos acuerdos se considera incluir algún énfasis distinto en función de las características y especificidades de cada una de las carreras. El núcleo específico de cada carrera contempla trayectos distintos en función de la especialidad elegida por el estudiante y conserva del Plan 2008 la estructura de departamentalización. El núcleo de la Práctica, de aparición temprana en la formación involucra a las didácticas específicas y se plantea como el espacio óptimo para la articulación de la formación y la investigación. La duración de las cinco carreras de formación docente es de cuatro años y la carga horaria que suponen varía entre las 3.300 y las 2.600 presentando porcentajes variados el núcleo de las Prácticas. Cabe señalar que la estructura y los modos de participación del sistema educativo uruguayo son de tipo colegiado, lo que implica que la toma de decisiones involucra permanentemente a las bases desde una lógica de democracia participativa que se caracteriza por la existencia de múltiples comisiones con distintos niveles de representación. Esta tradición en las formas de gobierno explica la creación de la Comisión de Enseñanza, las Comisiones de Carreras Nacionales (CCN), las Comisiones Locales de Carrera por cada institución, todas abocadas a la discusión y elaboración de criterios para ajustar la propuesta curricular del Plan del 2008.

En los tres casos nacionales, las políticas de formación de profesorado dan cuenta de singularidades que reflejan el peso institucional de la historia de la formación docente y las presiones del presente en las políticas de reformas educativas. La singularidad sobresale principalmente en el plano institucional, es decir, en las formas de gobierno, de coordinación, que inciden de manera determinante en las reformas curriculares de la formación docente y adapta los acuerdos regionales a las tradiciones y a los requerimientos nacionales.

4. REFLEXIONES FINALES: LO TRANSFERIDO Y LO SINGULAR EN LO COMÚN

Cuando los sistemas educativos no salen favorecidos en los dispositivos nacionales o internacionales de evaluación o se organizan eventos para discutir sobre el estado de la educación, como la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación 2016 (WISE por su sigla en inglés), una de las razones, casi excluyente, alude a la mala calidad de sus docentes lo que implica como consecuencia lógica una preocupación por el “fortalecimiento de la profesión de la enseñanza”. Dicho fortalecimiento siempre es acompañado por la presunción de que el pilar clave de cualquier sistema educativo es el docente y a partir de allí se despliega una serie de dispositivos de evaluación de sus desempeños, de su capacitación, de la reformulación de los planes de estudios, sin interrogarse, al menos, por ninguna de las condiciones que hacen posible su trabajo de enseñar y de aprender.

Estas miradas reduccionistas sobre los problemas de la educación se expresan en muchas de las experiencias realizadas en la región que dan cuenta de esta lógica que responsabiliza a un único actor, descontando que reformulando su formación se puede incidir de manera directa sobre la calidad del conjunto de la educación (Coll y Martín, 2006; Ingersoll, 2011). Aun relativizando estas posiciones que le atribuyen, casi de manera exclusiva, a la formación docente la posibilidad de cambio y mejora del sistema educativo, cabe señalar que son de relevancia, dentro del conjunto de políticas, aquellas que llegan a regular la formación de los maestros y profesores en tanto se pronuncian sobre las expectativas educativas que tiene un país y los modos de alcanzarlo comprendiendo a los docentes como mediadores de la cultura.

La formación docente es concebida en este trabajo como aquella que brinda las capacidades básicas para afrontar los primeros desempeños docentes y se desarrolla en un continuo que abarca toda la vida profesional. Esos saberes constituyen un objeto de alta complejidad dado que tienen que

contemplar los desafíos actuales de enseñar en las escuelas y preparar para afrontar futuras transformaciones en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica y al propio trabajo de enseñar en las instituciones. Esta formación inicial reviste en la actualidad una importancia sustantiva que ha sido cuestionada en épocas anteriores. Dado el poco impacto que a ella se le atribuyó (Terhart, 1987) comienzan a recortarse como escenarios significativos con potencia formativa la trayectoria escolar previa de los estudiantes y la socialización profesional (Bullough, 2000; Bolívar, 2001; Alliaud, 2009).

Si bien en la formación inicial se debería cuestionar las creencias iniciales de los estudiantes favoreciendo la revisión de las premisas más fundamentales sobre el papel del profesor, la enseñanza, la diversidad de los estudiantes, sus aprendizajes, los variados contextos de enseñanza y las instituciones y los sistemas escolares (y esto puede lograrse mediante la reflexión sobre la propia biografía de los estudiantes) así como también la socialización profesional, la vida laboral y la formación continua debe promover nuevos aprendizajes, saberes y prácticas docentes; la formación inicial tiene la responsabilidad de desarrollar capacidades para la acción en las prácticas de forma sistemática y racional, es decir previendo un recorrido de enseñanza que paulatinamente produzca saberes y prácticas especializadas. En este sentido, la formación inicial representa un periodo fundamental en el proceso de formación ya que es a su finalización que el futuro docente queda habilitado para el ejercicio de la profesión, pero además de esto es el periodo que forja los cimientos de la acción y que lejos de ser improductiva instala la convicción de que a enseñar se aprende (Davini, 2015).

Desde este marco las políticas curriculares que se despliegan a la luz de las reformas educativas permiten identificar las finalidades que persigue un país en distintos momentos históricos en relación a la formación de sus docentes. En los países que integran el Cono Sur se identifican algunas convergencias respecto a la generación de las leyes nacionales, todas ellas producidas entre los años 2006 y 2009 en contextos sociales similares pero transitados de manera singular. Mientras las tres leyes reformulaban paradigmas neoliberales, con más o menos impronta en cada país, las demandas sociales se expresaban de manera distinta. En Argentina fueron las centrales sindicales quienes presionaron al gobierno para la sustitución de la Ley Federal de Educación de 1993, mientras que en Chile, la Revolución de los Pingüinos, movilización organizada por los estudiantes de la educación secundaria, ganó las calles chilenas exigiendo la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. Las nuevas leyes de educación ampliaron la obligatoriedad escolar en procesos escalonados en los tres países hasta llegar a 13 años Chile y 14 Argentina y Uruguay. Estas leyes nacionales dedican un apartado especial a la formación de los docentes y en particular a la formación docente inicial destacando su incidencia en la calidad educativa del sistema en su conjunto a la vez que se proponen jerarquizarla, fortalecerla y renovarla. Esta necesidad surge de los diagnósticos que han realizado estos países, donde relevan altos niveles de fragmentación del sistema formador, debilidad institucional, propuestas curriculares disímiles y un gran desprestigio de la profesión con condiciones de trabajo injustamente reconocidas, además de debilidad en los recursos académicos y baja calidad de los interesados en estudiar la carrera para el caso chileno. Entre las medidas que se toman para jerarquizar la profesión es renovar a la formación docente y esto produce una invención importante en las estructuras del gobierno educativo, se crean organismo o instancias administrativas que tienen misiones fundamentales en torno de las políticas de formación docente. Si bien las finalidades son compartidas, los modos de alcanzarlas cobran singularidad y parte de ello se debe a las formas de organización de gobierno de cada uno de los países, mientras Chile y Uruguay tienen gobiernos centralizados, con medidas únicas para todos los estados en materia educativa, Argentina debe concertar las políticas con las veinticuatro jurisdicciones que la integran en el ámbito del Consejo Federal de Educación donde se reúnen los veinticinco ministros de la cartera educativa. Estas singularidades se ven reflejadas en el tipo de

organismo que se encarga de la formación docente en cada país, Argentina crea el Instituto Nacional de Formación Docente, Uruguay crea el Instituto Universitario de Educación y un ámbito específico como el Consejo de Formación en Educación en el marco de la ANEP donde asumen la responsabilidad política de la planificación y producción curricular, cada uno a su escala y con las especificidades del caso.

En cuanto a las políticas de formación docente y sus instituciones, estos tres países ubican dicha formación en el nivel superior: Chile en el ámbito universitario, Argentina tanto en el ámbito universitario –sobre todo en lo que refiere a la formación de profesores de educación secundaria– como en los institutos de formación docente que junto con las universidades integran el nivel superior, mientras que Uruguay atraviesa un proceso, altamente participativo y de casi diez años luego de aprobada la Ley, de pasaje de su formación de docentes al nivel universitario. Los tres países han realizado reformas curriculares destinadas a subsanar la diversificación de la oferta, en la que han tomado a la formación en su conjunto y han establecido parámetros comunes para todas las carreras. Estos parámetros están expresados en normas de alcance nacional que prescriben, a través de algunos criterios, estándares o avances en definiciones más precisas, la formulación de los diseños curriculares. Para el caso argentino son los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial del año 2007 y para el uruguayo, el Sistema Único Nacional de Formación Docente del año 2008 y en revisión en 2017. Se han fijado núcleos o campos que estructuran la formación y si bien presentan leves diferencias en sus denominaciones se puede señalar que comprenden los conocimientos necesarios relevados por las investigaciones sobre el tema, que resultan fuentes inspiradoras del diseño de la política (Terigi, 2013) y pueden sintetizarse en los campos general, específico, profesional y de prácticas. Los conocimientos que estructuran cada campo tienen en las tres propuestas intersecciones, algunos problemas de demarcación, pero el conjunto aborda los conocimientos básicos. En relación con el núcleo de las prácticas pareciera existir consenso en cuanto a su inclusión temprana y paulatina, en estipular horas crecientes a lo largo de la formación hasta concluir con la completa responsabilidad de la gestión de la clase. Mientras que en Argentina se explicita la necesidad de hacerlo en contextos diversos, menciona las prácticas tanto en escuelas como en aulas y destaca en trabajo a realizarse en las aulas de las instituciones formadoras no aparece ninguna especificidad en las disposiciones de los otros dos países. Aunque resulte importante anticipar estos espacios en los lineamientos, estándares o diseños curriculares, cabe alertar que el desarrollo de las prácticas profesionales corre con los riegos de la baja institucionalidad. Esto significa que además de las prescripciones curriculares habría que indagar sobre el conjunto de documentos (régimenes académicos, régimenes de prácticas, entre otros) que completen los modos de llevar adelante esta formación, de manera que no quede sólo en el ámbito de las aulas las definiciones que se asumen sobre las relaciones con el resto del sistema educativo.

En suma, el recorrido planteado se ha propuesto comprender el conjunto de políticas de formación docente en el marco de la política educativa nacional que entre los países que integran el Cono Sur evidencian aspectos convergentes. Las cronologías de las reformas, las estructuras académicas de sus sistemas educativos definidos por leyes que promueven a la educación como derecho, la expansión del alcance de la obligatoriedad, son muestra de ello, así como la centralidad que cobra el Estado en esta materia manifestado en la decisión de jerarquizarla y renovarla de cara a los desafíos de mejorar la calidad del sistema educativo. Sin embargo, estas reformas expresan en sus desarrollos las particularidades de las historias, tradiciones y realidades de los sistemas educativos nacionales. Los modos en que se despliegan las políticas de formación docentes descansan y se alimentan de reformas anteriores que puestas en diálogo o ruptura con las nuevas producen las singularidades institucionales evidentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E., (2009a). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A. (2014b). *Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: Teseo.
- Arnové, R. (2011). La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, 2; pp. 51-62. Recuperado 27 de febrero de 2016:
<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art6.pdf>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 11-28
- Beneitone, P. (2007). *Políticas y estrategias de cooperación internacional en las universidades del conurbano bonaerense: diagnóstico y perspectivas*. s/d
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. (Coords.). *La enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Caruso, M. y Tenorth, HE. (2011). “Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo”. En Caruso, M. y Tenorth, HE. (Eds.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en el medio global*, págs. 13-38. Buenos Aires: Granica.
- Coll, C. y Martín, E. (2006), Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares, *PRELAC*, 3 (3), pp. 6-27.
- Cornejo Chávez, R., González López, J., Redondo Rojo, J., Sánchez Edmonson, E., Sobarzo Morales, M. y Assaél Budnik, J. (2011). La empresa educativa chilena. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/121884>.
- Corraggio, J. L., Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: CEM/Miño y Dávila.

- Davini, M. (1998a) *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. (2015b) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ingersoll, R. (2011). *Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones*. Santiago de Chile: PREAL
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8, 1, pp. 5-31. Recuperado 5 de marzo de 2016: [DOI: 10.1177/1028315303260832](https://doi.org/10.1177/1028315303260832)
- Mancebo, E., y Vaillant, D. (2001). Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente. *Los formadores de jóvenes en América Latina desafíos, experiencias y propuestas*, 67.
- Merke, F. (2010, July). De Bolívar a Bush: los usos del regionalismo en América Latina. In *Paper delivered at the V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, ALACIP, Buenos Aires* (pp. 28-30).
- Meyer, J. y Ramirez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro / ICE – UB.
- Molinari, A. (2017). Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular. En García, A., López, S. y Marzioni, C. (coord.) *La formación docente en los escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias pedagógicas*.
- Novoa, A (2009). Para una formación docente construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.
- Oreja Cerruti, M. y Vior, S. (2016). La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, pp. 18-37. Recuperado 10 de mayo de 2016: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5663/6078>
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central*. Buenos Aires: MEyJ.
- Pogré, P. (2004a). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO-Proeduca-GTZ
- Ruiz, G. (comp.). (2011a). *La investigación científica y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, G. (2014b). América Latina ante la educación. *Foro de Educación*, v. 12, 16, pp. 15-25. Recuperado 10 de agosto de 2016: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/296/234>
-

- Ruiz, G. y Molinari, A. (2015c). Teacher Education Reformed: Internationalisation of new academic formats and the persistence of old issues in South America. En Olson, J., Biseth, H. y Ruiz, G. (Eds.). *Educational Internationalisation: Academic Voices and Public Policy*, págs. 129-148. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers B. V.
- Ruiz, G. (2016 d). Los procesos de reformas educativas: internacionalismo y políticas educativas. En Valle López, J. y Nuñez, J. (Comp.) *Educación, supranacionalidad y ciudadanía*, págs. 29-43. Madrid: Santillana.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review: April 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1-23.
- Tardif, M. y Gautier, C. (2005). El maestro como actor racional: racionalidad, conocimiento, juicio. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. & Philippe Perrenoud (coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 309-352). México: Fondo de Cultura Económica.
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Fundación Santillana: Buenos Aires.
- Tröhler, D. y Lenz, T. (comps.) (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*. Barcelona: Octaedro.
- Tussie, D. (comp.) (1997). *El BID, el Banco Mundial y la sociedad civil: nuevas formas de financiamiento internacional*. Buenos Aires: FLACSO/ Oficina de publicaciones del CBC/ UBA.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.

SOBRE LA AUTORA

Andrea Molinari

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Didáctica General de las carreras de profesorado y Profesora de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPEN). Subsecretaria Académica de dicha Universidad. Desarrolla proyectos de investigación en temas de formación docente en ambas instituciones