

## Artículos de opinión

# Las políticas de Formación Docente Inicial en América Latina: los modelos institucionales. Estudio comparativo.

Alicia Beatriz Romero de Cutropia

Dirección electrónica: aliromar@yahoo.com.ar

### Introducción

Tanto a nivel internacional como en América Latina y el Caribe existe una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con la preparación de docentes. A pesar de la importancia creciente que los gobiernos, programas de reforma educativa y los especialistas asignan a las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de los docentes, todavía estamos lejos de tener el profesorado que deseamos.

Los **aspectos críticos** a los que se refieren los estudios sobre la problemática de la formación docente inicial en la región refieren a la organización burocratizada de la formación, al divorcio entre teoría y práctica, a la excesiva fragmentación de conocimientos, a la escasa vinculación con los centros de educación (Vaillant y Marcelo, 2015), a la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes pertinentes para la práctica profesional, a la escasa articulación con las reformas curriculares del sistema educativo para el que forman (UNESCO, OREALC, 2014), al pobre desarrollo de capacidades para enseñar a niños y adolescentes de contextos socio-culturales diversos y generalmente vulnerables.

También destacan la necesidad de alfabetizar digitalmente a los docentes y de integrar tecnologías cada vez más desafiantes a los procesos educativos, de lidiar con el enfrentamiento entre modelos, patrones sociales y valores que presentan los medios masivos de comunicación o Internet y los que debiera promover la escuela, la formación ciudadana de los futuros docentes y el desarrollo de estrategias de enseñanza de la misma para consolidar democracias de calidad en la región, la posibilidad de establecer vínculos positivos entre profesores y estudiantes, y la dificultad de sostener los procesos de cambio por la estructura de costos, dada la masividad de los docentes (Vaillant, 2017).

Todo esto obliga a repensar y reformular la formación docente inicial. En la última década varios países de América Latina reformaron el **currículum** de la formación inicial de docentes, tanto en sus contenidos como en su estructura y fundamentos y comenzaron un proceso de **reconversión y acreditación de las instituciones** de formación docente. Sin embargo, subsisten serios problemas tanto en el funcionamiento de las instituciones como en el perfil de sus cuerpos docentes, en la organización, planificación y conducción del subsistema formador y en la calidad de los egresados (Vezub, 2007).

El análisis de la formación docente inicial se inscribe en un contexto de **masificación** de la educación superior y de **intervención del Estado** con regulaciones que garanticen su calidad y de **aumento de la duración** de la educación obligatoria<sup>1</sup>, lo que implica la necesidad de un mayor número de docentes para cubrir las necesidades del sistema (Fernández Lamarra, 2004).

---

<sup>1</sup>Algunos países han extendido la educación obligatoria, incluyendo, además de la educación primaria, el nivel inicial y la educación secundaria.

Organismos como UNESCO, OCDE, OEI, OEA y MERCOSUR han impulsado **estudios**, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre la formación inicial docente que han permitido -a pesar de la heterogeneidad y diversidad de situaciones nacionales- identificar tendencias convergentes.

Nos proponemos identificar los **principales problemas que presenta la formación docente inicial**<sup>2</sup> en los países latinoamericanos y en el contexto de los cambios y nuevos desafíos que la escolaridad contemporánea le plantea al oficio docente.

Nuestro primer supuesto es que el tema de la formación inicial **no puede ser examinado de manera aislada**, sino que deber analizarse en el marco más amplio de la red de factores que definen a la profesión docente entre los cuales se destacan la valoración social, las condiciones laborales, el ingreso en la docencia y la evaluación del desempeño. Nuestro segundo supuesto es que, a pesar de la heterogeneidad de situaciones presentes a nivel internacional, es posible identificar una serie de **dilemas a resolver y ciertas perspectivas**.

Abordaremos la Formación Docente Inicial en el marco de las transformaciones de los sistemas educativos de la región, presentando tendencias y puntos pendientes, identificando los modelos institucionales vigentes, los consensos y las controversias.

### **La formación docente en el marco de la transformación de los sistemas educativos de la región**

Durante las dos últimas décadas, se ha asistido en numerosos países de la región a procesos de **transformación de los sistemas educativos**, tendientes a asegurar la calidad de los aprendizajes escolares. Los desafíos de construcción de ciudadanía, de acceso a los conocimientos y formación de capacidades, se renuevan constantemente y adquieren nuevos sentidos en las sociedades del conocimiento y la información actuales (Alliaud *et al*, 2014).

En este marco, la **formación inicial** de los docentes alcanza una importancia **estratégica**. Planteamientos realizados en contextos diversos advierten sobre la necesidad de que el cambio escolar sea acompañado por procesos de renovación y desarrollo del profesorado, ya que este puede ser un catalizador o inhibidor de los procesos de transformación escolar (Alliaud *et al*, 2014).

La década de **1980** encontró a los países centrales ocupados y preocupados por la formación de los docentes, mientras que en la región los esfuerzos de política y las temáticas de investigación se concentraban en los procesos de democratización de las instituciones sociales, deterioradas luego de prolongados períodos dictatoriales.

Recién a comienzos de los años **noventa**, las temáticas de la agenda política y los proyectos de investigación educativa en América Latina se centraron en la formación de los docentes y los avances producidos en los países centrales fueron capitalizados y utilizados como referencia para las experiencias de la región. Esta década fue prolífera en reformas y transformaciones de la formación docente que incluyeron reformas curriculares además de una serie de medidas de regulación burocrática como, por ejemplo, la rendición de cuentas, el establecimiento de estándares, la creciente presión por los resultados, la competencia entre escuelas para conseguir alumnos, los concursos de proyectos de mejora financiables (Fullan, 2002 y Bolívar, 2010).

Las políticas de formación se focalizaron en los cambios curriculares y en aspectos organizacionales de las instituciones de formación, como cambio de estatus y/o formas de acreditación (Davini y Birgin, 1998; Vaillant, 2005). El denominado proceso de profesionalización del trabajo docente durante las reformas de los años **noventa**

---

<sup>2</sup>Entendida como la preparación inicial de maestros de educación básica y profesores de educación media.

puede verificarse en una serie de medidas y procesos, entre los cuales se encuentran: la prolongación, mayor duración de la formación docente inicial (de dos a tres años o de tres a cuatro); la proliferación de tipologías con largas listas de competencias, dominios o habilidades profesionales docentes; la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño docente; la creación de estándares para el ingreso a la carrera pública magisterial; el establecimiento de nuevos requisitos para ascender en la carrera docente; la aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos especialmente destinados a los docentes; las políticas de fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de las instituciones; nuevas formas de gobierno y procedimientos de gestión de las instituciones formadoras (Vezub, 2005).

En las últimas dos décadas, en la región fueron sancionadas nuevas leyes nacionales de educación<sup>3</sup> que aumentan los años de escolaridad, extendiéndose desde el nivel inicial hasta el nivel secundario. La preocupación por la calidad de la educación a partir de los magros resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales y por la equidad para garantizar igualdad de oportunidades. Esto implica para los gobiernos de la región el desafío de repensar la formación docente para que se adecue a las nuevas demandas.

Con posterioridad a estos procesos, se realiza un **balance y análisis crítico** de las limitaciones de las políticas implementadas en la década de 1990, que contribuyeron a profundizar la fragmentación y desigualdad de los sistemas educativos en general y del subsistema de formación docente en particular, generando circuitos de diversa calidad académica. La proliferación y yuxtaposición de títulos de distinta duración y validez es una de las cuestiones que las gestiones actuales intentan revertir. Al respecto, las investigaciones del PREAL (PREAL, 1998 y 2001) llamaron la atención sobre la formación de los docentes, su duración, calidad y pertinencia y recomendaron una revisión crítica de los modelos y dispositivos de la formación docente.

En este marco, las políticas públicas de la región concentran sus preocupaciones en torno a dos grandes dimensiones: los aspectos organizacionales o institucionales y los aspectos pedagógicos de la formación docente. Nos centraremos en esta presentación en los primeros.

### Los modelos de la formación docente inicial y la necesidad de una planificación

La educación como derecho para todos, la extensión de la educación obligatoria, la integración de todos los sujetos con sus diferencias culturales, sociales, cognitivas y etáreas, y la necesidad de incorporar entornos virtuales de aprendizaje en consonancia con las demandas de la sociedad están incidiendo en la organización y oferta de los **sistemas educativos** y por ende en las **demandas para una formación docente inicial** que acompañe estas transformaciones.

Los **modelos** de formación docente inicial de la **modernidad** estuvieron centrados en la formación para la escuela primaria que era obligatoria, tuvieron una fuerte impronta normalista homogeneizadora y una articulación entre la escuela normal y la escuela de aplicación. La formación para la escuela secundaria no obligatoria tuvo una impronta selectiva y centrada en un corpus disciplinar enciclopedista y el nivel inicial no obligatorio apuntó fundamentalmente a procesos de socialización.

Actualmente, la expansión de los años de obligatoriedad del sistema educativo hacia la escuela secundaria y a la educación inicial implica un fuerte desafío en relación con la **inclusión** y la **calidad** de los sistemas educativos y del sistema formador.

---

<sup>3</sup>Argentina sanciona la Ley Nacional de Educación en el año 2006, Uruguay en el año 2008, Brasil en 1996 y Paraguay en 1998.

El modelo homogeneizador da paso a la **búsqueda de otros modelos** que buscan atender a la diversidad de contextos y de sujetos, a la redefinición de la identidad docente y al desarrollo de capacidades complejas o competencias para desempeñarse en un sistema educativo en transformación y en un contexto regional de profundos cambios y de desigualdades sociales.

Por otra parte, las investigaciones ponen de manifiesto una estrecha relación entre la **visión que tienen de la docencia** la sociedad, los mercados y los formadores de profesores y la formación inicial (OREALC). La concepción de la docencia como un arte y del docente como un artista, de la enseñanza como una actividad relacionada al sentido común, de la docencia como una profesión o solamente como un trabajo o una ocupación, del profesionalismo y la profesionalidad (Villegas-Reimers, 2003; Ball & Cohen, 1999) son algunos de los debates contemporáneos que inciden en los modelos de la formación inicial y en las políticas del sector.

Conocer el debate internacional acerca de las visiones de la docencia, y cómo estas distintas miradas fueron traducidas en políticas públicas o experiencias concretas de formación inicial, puede apoyar a los países de la región en su proceso de búsqueda de una visión de la docencia y su relación con la formación inicial de los docentes.

Varias investigaciones llaman la atención sobre la necesidad de **planificación de la oferta de formación docente** atendiendo a las demandas cuantitativas de los sistemas educacionales y a las políticas educativas que requieren mayor número de docentes para programas especiales. El estudio de OREALC advierte que en varios países de la región se estima que la oferta es muy superior a las necesidades, lo que se expresa en desempleo de profesores egresados de las instituciones de formación, especialmente en el nivel primario y secundario inferior. El problema ha sido calificado como extremo en el caso de Perú, con la excepción en educación bilingüe intercultural, matemáticas y ciencias, y, como posiblemente problemático en el caso de México, salvo para las zonas rurales y de población indígena.

También se da la situación inversa, de falta de docentes titulados para cubrir los cargos del sistema educativo (especialmente en la educación secundaria pero en algunos casos también para la educación primaria) y de estudiantes de la formación docente que ejercen como profesores con un número de materias aprobadas sin estar aún titulados, situación que generalmente no está contemplada ni utilizada desde la formación inicial, que no aprovecha la inmersión en la práctica con responsabilidades profesionales para la generación de instancias de reflexión teórica e interpretación sobre esas prácticas desde la institución formadora.

Si bien en algunos países de la región, los programas de formación han experimentado en los últimos años una expansión significativa, los **estudios de oferta y demanda de docentes no son concluyentes**. Sin embargo, al considerar los procesos de crecimiento de la matrícula escolar así como la implementación de programas como la extensión de la jornada escolar, la creación de nuevas figuras como los maestros recuperadores, tutores, entre otros, se necesitan más docentes para llevarlas a cabo.

Asimismo, pueden producirse situaciones como es el caso de Brasil, donde muchos de los egresados de la formación de profesores no se encuentran ejerciendo la docencia y existen problemas para satisfacer la demanda (Gatti *et al*, 2011). Todo esto remite a pensar que la planificación de la oferta docente es un ejercicio complejo que debe abordar muchas variables que deben ser tenidas en cuenta. Muchas políticas regionales elevan las calificaciones de los ingresantes a la formación docente inicial para mejorar la calidad de estos, pero esta decisión, si es tomada aisladamente, puede generar un efecto no deseado: no contar con los docentes necesarios para cubrir las demandas del sistema educativo.

Se requiere aquí una especial mirada sobre la planificación, que atienda tanto a las dificultades que surgen por la sobreoferta como también por la no atención a las vacancias, teniendo en cuenta especialmente la distribución territorial y los procesos complejos de migraciones y movilidad interna dentro de las jurisdicciones educativas.

A continuación, presentaremos algunas características de la formación docente inicial en la región atendiendo a los **modelos organizacionales o institucionales**, describiendo el estado de situación y las políticas implementadas.

### **Modelos institucionales de la formación docente inicial**

En América Latina conviven diversos modelos institucionales de la Formación Docente Inicial. En la mayoría de los países, los profesores se forman en instituciones de nivel superior, tanto en Universidades como en Institutos Superiores con diferentes formatos organizacionales. El desafío consiste en avanzar a partir de esta diversidad hacia la construcción de un sistema formador de calidad que responda a las necesidades de un sistema educativo en transformación.

Las políticas se han focalizado en el fortalecimiento y mejoramiento de las instituciones, a través de procesos de evaluación y acreditación, de desarrollo profesional de sus docentes y dotando a las mismas de recursos tecnológicos y bibliográficos, entre otros aspectos. La gobernabilidad, la planificación y la articulación del sistema formador es una preocupación creciente y en algunas situaciones tensiona una tradición de autonomía institucional.

#### **• La localización institucional de la formación docente inicial: de las escuelas normales al ámbito de la educación superior**

La base institucional de la formación docente en América Latina deriva de sus **orígenes** en las Escuelas Normales establecidas a lo largo del siglo XIX, de las cuales permanecen algunas instituciones. Paralelamente a esta base institucional, y con el fin de atender a una creciente población para el nivel secundario, se originaron instancias universitarias de formación docente, eventualmente facultades de educación. Esta base universitaria no tiene la misma presencia en todos los países de la región, pero constituye un sector importante de la formación docente, especialmente para el nivel secundario, donde tiene una representatividad mayoritaria. Inicialmente, tanto en América Latina como en el Caribe Anglófono, la formación docente para el nivel primario ocurría en instituciones de nivel secundario (OREALC-UNESCO, 2013).

Esto comenzó a cambiar progresivamente desde fines de los años sesenta, pero con más fuerza a partir de fines de los ochenta, en lo que se ha llamado la «tercerización» de la formación docente de nivel primario. Este proceso aún no se completa, en la medida en que Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Surinam mantienen un sistema de formación normalista de nivel secundario. No obstante, en estos últimos países existe una tendencia a transitar hacia el nivel terciario junto con la introducción de programas para calificar a los docentes «empíricos», es decir, sin formación pedagógica superior (OREALC-UNESCO, 2013). De hecho, en la mayoría de los países latinoamericanos las antiguas Escuelas Normales se transformaron en Institutos Superiores o Universidades (Vaillant, 2018).

En el panorama actual de la región es posible identificar una gran **heterogeneidad y diversificación institucional** de la formación docente inicial, la cual se manifiesta también al interior de los países. Sin embargo, podemos advertir algunas tendencias convergentes como el paso de la formación en instituciones secundarias al ámbito de la educación superior, ya sea en instituciones terciarias o en universidades.

Así, actualmente se pueden distinguir cuatro tipos de instituciones de formación inicial en América Latina y el Caribe: las Universidades, las Universidades Pedagógicas, los Institutos Superiores de Educación (de nivel terciario) y las Escuelas Normales.

Tabla 1: Tipos de instituciones de formación inicial en América Latina y el Caribe

	Universidades	Universidades Pedagógicas	Institutos Pedagógicos Superiores o Institutos Superiores de Formación Docente	Escuelas Normales
<b>Nivel educativo</b>	Nivel Universitario	Tránsito entre el nivel terciario y el nivel universitario.	Nivel terciario no universitario. Pueden o no tener su origen en Escuelas Normales.	Nivel secundario
<b>Identidad institucional</b>	Comparten la formación docente con otras carreras profesionales.  Las facultades o Departamentos de educación forman el profesorado para todo el sistema escolar en algunos países y exclusivamente para la educación secundaria en otros.	Se dedican solo a la formación docente y han sido una estrategia de algunos países latinoamericanos para mejorar la formación inicial.	En algunos países pueden compartir la formación docente y la formación técnica superior en la misma institución.	Su propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación preescolar.
<b>Funciones</b>	Docencia, investigación y extensión.	Docencia, investigación y extensión referidas a educación.	Fundamentalmente docencia, aunque en algunos países también investigación, formación continua y acompañamiento a escuelas.	Fundamentalmente docencia.
<b>Dependencia académica y administrativa de:</b>	Ministerios de Educación Nacionales.	Ministerios de Educación Nacionales.	Ministerios de Educación estadales o Provinciales.	Ministerios o Secretarías de Educación.
<b>Ejemplos</b>	Chile, Colombia, Argentina.	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955), la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978); la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (1989), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (1983) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (1986).	Argentina y Uruguay.	Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Surinam.

Fuente: Elaboración propia

Las instituciones formadoras tienen **distinto origen, trayectoria y cultura** académica y están relacionadas con las tradiciones y las políticas educativas de cada país. Algunos países ubican la formación docente inicial solo en Universidades (Chile y Colombia), otros tienen un sistema binario en donde se forman simultáneamente en Universidades y en Institutos Superiores de Formación Docente (Argentina y Brasil). En algunos, es una formación de gestión estatal (Uruguay) y en otros se ofrece formación inicial de gestión estatal y privada (Argentina). Para las políticas de formación docente de cada país el tipo de localización y de gestión son aspectos a tener en cuenta en la definición de políticas públicas para el sector.

En **Uruguay**, por ejemplo la formación docente de grado para los maestros de escolaridad básica o primaria se realiza únicamente en instituciones terciarias no universitarias de régimen público estatal. Por otra parte, en **Argentina**, los docentes se forman en institutos terciarios no universitarios tanto de gestión estatal como privada y también en algunas universidades nacionales de gestión estatal y privada. La proporción de establecimientos superiores que dictan carreras docentes y pertenecen al sector privado es muy elevada: el 55%

son unidades educativas estatales y el 45% son privadas laicas o pertenecientes a congregaciones religiosas (Vezub, 2007), aunque la mayor parte de la matrícula pertenece a instituciones de gestión estatal.

La localización de la formación docente tiene estrecha relación con la extensión de la educación obligatoria del sistema educativo y la necesidad de proveer al sistema de educadores formados y la posibilidad de contar con instituciones formadoras en los países de la región. Persisten vestigios de la tradición de formar el funcionariado de las instituciones públicas al estilo del modelo napoleónico.

En **México**, la expansión del Sistema Educativo Nacional (SEN) provocó el crecimiento del sistema de formación docente de educación básica. Históricamente las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica han sido sobre todo las **escuelas normales**. Sin embargo, ante la inclusión en la educación básica obligatoria de los niveles de secundaria (1993) y preescolar (los tres grados en 2011), así como por las modificaciones curriculares de los planes y programas de estudio de la educación básica, el sistema formador se apoyó para la formación de docentes en las escuelas **normales privadas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras Instituciones de Educación Superior (IES)**. En cambio, en la educación media superior, la formación inicial de docentes es incipiente, y la mayoría de la oferta se brinda en diversas IES públicas y privadas. Esta situación presenta un desafío a partir de la obligatoriedad del nivel<sup>4</sup>.

Si bien hay un consenso en la región acerca de la necesidad de que la formación docente sea de nivel terciario, el **locus de formación es aún una cuestión controvertida**. Algunos defienden que para formar un profesional investigador y reflexivo, la formación debe ocurrir en las **universidades**, argumentando que solo ellas son capaces de promover una sólida formación académica y el espíritu crítico necesario. Por otro lado, las universidades son acusadas de enfatizar solamente los contenidos académicos y abstractos, muy distanciados de la realidad de la educación escolar (OREALC, 2014).

En el caso de la localización de la formación docente inicial en los Institutos de Educación Superior, se las asocia todavía con la tradición normalista y con una reproducción endogámica de modelos formativos que no responden a los requerimientos de los sistemas educativos actuales y menos aún a los desafíos educativos de la región, a pesar de los esfuerzos para su transformación que no han logrado todos los resultados esperados.

Sin embargo, por ejemplo en **Argentina**, en la última década los institutos de Educación Superior (IES) han experimentado un dilatado proceso de expansión y de consolidación en términos de normatividad, calidad y territorialización, lo cual es el resultado de un conjunto de políticas educativas desarrolladas bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Como señala Delfino (Delfino, Gertel y Sigal, 1998), en Argentina, algunos institutos superiores han desarrollado una oferta que, comparativamente con los programas de grado universitario, proporciona programas más numerosos y variados, con un enfoque más específico y una orientación más aplicada, con métodos de enseñanza que suponen mayor interacción con los alumnos y mayor accesibilidad desde el punto de vista físico (distribución geográfica); sin embargo, todavía están lejos de lograr la formación docente deseada.

Como bien afirman Rego y Mello (2004), **no se observa relación entre este locus y la calidad de la formación** ya que algunas instituciones, universitarias o no, logran mejores resultados que otras. Eso indica que la

---

<sup>4</sup>En el año 2000 la estadística oficial registró el número más alto de escuelas normales en el país (655). Sin embargo, conviene señalar que esta cifra incluía no sólo escuelas, sino también subsedes, módulos o programas. Para 2006, el trabajo realizado en el marco de la reestructuración de la SEP y la creación de la DGESPE en 2005 lograron impactar en la mejora de la estadística, terminando el sexenio con un conteo de 484 escuelas normales. Actualmente, existen 19 licenciaturas para la formación de docentes de educación básica que cuentan con un plan de estudios nacional, a las que se suman tres más que tienen autorización para impartirse en algunas escuelas (INEE (2015). Los docentes en México.)

cuestión no se reduce al locus de formación, sino que intervienen muchos factores en términos de resultados de una formación de calidad.

- **La selección de los profesores formadores**

La localización institucional de la formación docente incide, también, en la selección de los formadores. La diversidad de regulaciones para la selección de los docentes formadores en la región es muy amplia y depende de los países y de las instituciones. En las **Universidades**, especialmente en las de gestión estatal, se ingresa por concursos de antecedentes y de oposición y periódicamente se debe revalidar la permanencia a través de evaluaciones diversas, de acuerdo con los parámetros de acreditación de las Universidades.

En los **Institutos de Formación Docente** la situación varía según los países y al interior de estos por los parámetros de regulación provincial y dependiendo si la gestión es estatal o privada. Por ende, la selección de docentes depende de regulaciones estatales, tradiciones institucionales y también de la distancia de los centros formadores en relación con los grandes centros urbanos.

En algunos casos se ingresa por **concurso** de antecedentes y oposición con clase pública ante un jurado que incorpora miembros externos, como en las Universidades, y la selección está a cargo del gobierno del Estado provincial<sup>5</sup>; en otros casos, los concursos dependen de los **criterios que establecen las mismas instituciones** y muchas veces se privilegia a los egresados de la misma institución formadora. La distancia de la localización de la institución en relación con grandes centros urbanos también es una variable que incide en la selección de los docentes y en general los distritos más alejados incorporan docentes con menores cualificaciones. La **permanencia** en el cargo también varía: en algunos casos requiere validación periódica<sup>6</sup>, en otros casos no.

Los profesores pueden tener **dedicación total o parcial** en la docencia de la institución formadora. En el caso de dedicación parcial, comparten el desempeño profesional en los profesorados con la docencia en las escuelas del sistema, especialmente en el caso de la educación secundaria. Generalmente, en las Universidades el cargo de profesor asigna horas para la **docencia, la extensión o la investigación**, mientras que los profesores de los Institutos de Formación Docente por lo general se designan en **horas cátedra** frente a alumnos, siguiendo al modelo de su origen en la escuela secundaria, y no en **cargos** que impliquen horas de coordinación, de acompañamiento a la práctica, de seguimiento a los estudiantes rezagados, de trabajo en proyectos institucionales o de articulación con las escuelas asociadas o de investigación sobre las necesidades del sistema educativo.

Otro aspecto para considerar es la designación de profesores por asignaturas o **cátedras o por departamentos** de materias afines. En varios países de la región se han iniciado procesos de departamentalización, permitiendo el tránsito de un sistema de contratación por horas cátedra hacia un modelo de designación por cargos que incluyan otras funciones además de la docencia y la disponibilidad de tiempos que garanticen un trabajo articulado.

Por otra parte, la departamentalización tener mayor flexibilidad para la diversificación de carreras, lo que permitiría carreras a término en relación con las necesidades de docentes de los territorios y tener más posibilidades de cubrir otras funciones institucionales como la investigación y la extensión o el acompañamiento a las escuelas del sistema.

---

<sup>5</sup>Tal es el caso de la Provincia de Río Negro en la Argentina.

<sup>6</sup>En Argentina, la Ley de Educación Provincial de la Provincia de Mendoza (2001) prevé un período de siete años para revalidar la designación a través de procesos evaluativos.



Entre los mecanismos para la **acreditación, certificación y evaluación de las instituciones** formadoras se tiene en cuenta la titulación y formación de los profesores del profesorado. Sin embargo, dada la complejidad del trabajo docente en los actuales escenarios de la escolaridad, las necesidades de formación profesional no se agotan en la disponibilidad de unos conocimientos disciplinares actualizados, ni en el manejo de una serie de procedimientos didácticos necesarios para efectuar la enseñanza. Se requieren formadores en contacto con las escuelas de diversos contextos y sus problemáticas, que habiliten la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y construyan estrategias integrales y adecuadas de intervención. Esto implica revisar los criterios de selección y/o fortalecer el desarrollo profesional de los formadores atendiendo a estas demandas.

Cuando la formación inicial de docentes pasó a las **Universidades**, generalmente ganó en excelencia académica y actualización de contenidos, además de la experiencia en un gobierno institucional colegiado con cargos electivos (lo que permite un aprendizaje en instancias de gestión institucional), con participación de docentes y estudiantes en proyectos de extensión e investigación. Sin embargo, en contrapartida, muchas veces perdió el vínculo con la práctica y con el subsistema para el cual los docentes se preparan: las escuelas de nivel inicial, primario o secundario. En estos casos, se profundizó la distancia entre la formación y las necesidades de la práctica docente derivadas del ejercicio concreto del rol y se acentuó el denominado divorcio entre teoría, práctica y realidad escolar (Vezub, 2016).

Por otra parte, al compartir la formación en Licenciaturas y en Profesorados, generalmente se privilegió el primer perfil y no se focalizó en la construcción de la identidad docente ni se tiene en cuenta el desarrollo de las competencias exigidas por el ejercicio profesional. En este sentido, vale aclarar que la configuración profesional de un licenciado en una disciplina o campo del saber es, en algunos países de la región, diferente de la configuración profesional de un docente, cuyos desempeños de actuación son eminentemente prácticos y donde se busca no solo el dominio de un campo del saber sino también un saber hacer en términos de una intervención con marcos teóricos que interroguen, sustenten, expliquen y permitan tomar decisiones adecuadas a los distintos contextos en el ejercicio de la práctica docente.

Algunas investigaciones sostienen que en los **Institutos de Formación Docente**, muchos de ellos surgidos a partir de las Escuelas Normales, la organización institucional y las regulaciones siguieron funcionando de manera similar a las escuelas secundarias normales de las que emergieron (Davini, 1991) y tanto los planes de estudio como las formas de organización (distribución de tiempo, espacios, tareas, sistemas de evaluación, relaciones entre docentes y alumnos, regímenes anuales de cursada, formas de nombrar a los docentes, etc.) guardan una correspondencia con los rasgos que estructuran el nivel escolar respectivo. (Davini, 1995).

Davini (2015) identificó como un aspecto a tener en cuenta en la definición de políticas la escasa identidad del nivel superior no universitario que se observa en aspectos tan diversos como la falta de edificios propios, la utilización de normativas correspondientes al nivel medio para regular aspectos clave de la vida de las instituciones e incluso de las condiciones laborales de los profesores (designados por horas cátedra de docencia frente a alumnos y no por cargos) y en la estructura burocrática de las ex normales que en algunos casos todavía sigue vigente (grandes unidades académicas que contienen desde el nivel inicial hasta el de formación docente con un rector que gestiona todos los niveles). En muchas instituciones, especialmente en las de gestión privada, los recursos y espacios de biblioteca y de uso de las TIC son escasos.

El normalismo como identidad fundante del magisterio surca todavía muchas de las prácticas y formas de organización de las instituciones. Entre ellas, la endogamia, la dificultad de abrirse al entorno, de trabajar en forma articulada con otras instituciones, con la comunidad y la imposibilidad de nutrirse de otros circuitos, campos y centros de producción de conocimiento. Todavía persiste la tendencia de las instituciones de

formación docente a reclutar como profesores a sus propios graduados, antes que a egresados de las universidades o de otras instituciones. Se produce así un círculo cerrado de conocimientos a ser transmitidos en instituciones poco variadas entre sí (la escuela primaria, la escuela normal, la escuela secundaria) y con escasas modificaciones a través del tiempo (Braslavsky, 2003; Vezub, 2016).

En este sentido, se han desarrollado políticas para construir la identidad del nivel superior, para otorgar recursos, generar proyectos de mejora institucionales y reformar la organización de las instituciones incorporando estructuras colegiadas (consejos directivos con participación de claustros, consejos académicos, entre otros) y se requieren investigaciones situadas para evaluar los resultados de las mismas, por ejemplo en Argentina a través de los programas del INFD, especialmente referidos al conjunto de normas, dispositivos y estrategias que definieron una nueva institucionalidad. Entre ellos se destaca la definición de los Reglamentos Orgánicos, Régimen Académico, entre otros.

- **Los mecanismos de evaluación y acreditación de la formación docente**

La preocupación por la **calidad** de la educación, y de la formación docente en particular, ha llevado a implementar políticas educativas que aumentaron las exigencias hacia el subsistema formador estableciendo nuevos controles y parámetros para su funcionamiento. Así, desde hace más de dos décadas, los estados de la región han implementado prácticas evaluativas en los sistemas de educación superior, teniendo como foco a las personas (profesores y estudiantes de la formación docente, equipos de gestión), programas (programas de mejora institucional, de innovación, de apoyo a las trayectorias escolares, de acompañamiento a los docentes recién egresados o en sus primeros desempeños profesionales), o de las instituciones (indicadores de eficiencia interna, formación o titulación de las plantas docentes, recursos, equipamiento, pertinencia de su planeamiento institucional, estilo de gestión, cumplimiento de las funciones de docencia, extensión y/o investigación) (Aiello y Grandoli, 2011).

Las estrategias de evaluación de la calidad pueden categorizarse en diversas tipologías. Una de ellas distingue las evaluaciones según sus finalidades principales: **evaluaciones de mejora o evaluaciones de control** (Rodríguez, 1997). Las primeras, también llamadas *formativas*, deben implicar mecanismos participativos, con cierto grado de respeto por las autonomías, y conciben a la evaluación como un diálogo responsable entre los distintos agentes del sistema. Sus resultados son propuestas de mejora que buscan convencer a los miembros de la unidad evaluada sobre las conveniencias de su aplicación. Las segundas, también llamadas *sumativas*, están asociadas a la rendición de cuentas de las actividades de los agentes del sistema, son procesos eminentemente administrativos e implican que sus resultados tienen un carácter de norma formal, que debe acatarse. En varios países de la región se comenzó por las evaluaciones de mejora de la formación docente y se avanza hacia las evaluaciones de control.

Paralelamente, las estrategias de evaluación pueden implicar **evaluaciones institucionales, acreditación, evaluación del profesorado**, ya sea en la vertiente de evaluación de la actividad docente o de la de investigación, **certificación de procesos o de competencias profesionales, evaluaciones de aprendizajes de los estudiantes, mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad**. Actualmente, también se ha incorporado la meta-evaluación (evaluación de los propios procesos de evaluación). Por otra parte, los procesos evaluativos pueden ser obligatorios u optativos, basarse en una autoevaluación presentando un informe y/o estar acompañado por evaluaciones externas y la evaluación puede ser para la mejora y/o tener un impacto en la acreditación o el financiamiento de las instituciones. Encontramos ejemplos de estas opciones en los países de la región.

En su conjunto, la evaluación de la calidad apunta a que las instituciones encuentren **mejores condiciones** para sus procesos de docencia e investigación apoyadas en sus propios agentes. Desde esta perspectiva, la

evaluación presenta «una oportunidad para las instituciones y para los sistemas educativos para promover la mejora en las instituciones, para que cuenten con información y mantengan un estrecho seguimiento en cuanto al logro de los fines y objetivos propuestos, así como en el grado de pertinencia y trascendencia de estos para garantizar que efectivamente respondan a lo que ofrecen y a lo que la sociedad espera de ellas» (Fernández Lamarra (2010, 35). En este marco, se considera que la evaluación debiera aportar a la planificación estratégica institucional presentando coherencia en su ejecución a través de una revisión periódica que permita realizar adaptaciones a los cambios y/o introducir mejoras en fenómenos cambiantes.

En la región, la evaluación de las **universidades** comenzó en la década del 1990 e incluyó procesos de **acreditación** a través de agencias (estatales o descentralizadas según los países)<sup>7</sup> y de acuerdo con criterios que se han ido mejorando y especificando desde entonces a partir de la evaluación del proceso. Se promovió la autoevaluación participativa de toda la comunidad educativa a partir de determinados parámetros y la elaboración de proyectos de mejora institucional que son evaluados periódicamente por un jurado de pares externos. Las recomendaciones de los informes de evaluación externa son indicativas para la elaboración de planes de mejora de la gestión institucional de las actividades de enseñanza, investigación y extensión en pos de la calidad educativa; por ende, el tipo de evaluación es básicamente formativa (Aiello y Grandoli, 2011).

Los **parámetros de la evaluación de las universidades** variaron según países y etapas pero en general tuvieron en cuenta: el contexto local y regional; la misión y proyecto institucional y el funcionamiento del gobierno y la gestión universitaria; la gestión académica, incluyendo parámetros de rendimiento, de desempeño de los egresados, de formación de los profesores, de evaluación y acreditación de las carreras; el desarrollo de las funciones de investigación y extensión; la producción de tecnología y transferencia; la riqueza, actualización y disponibilidad de bibliotecas, centros de documentación y recursos digitales. Se observa una evolución de evaluaciones optativas a obligatorias y de evaluaciones de proyectos a evaluaciones de desempeño incluyendo evaluaciones de los egresados, como el caso de Chile.

También se instalaron mecanismos para la **acreditación, certificación y evaluación de las instituciones formadoras** con criterios académicos propios del modelo universitario, aun cuando la formación se desarrollara en instituciones de educación superior no universitaria (Vezub, 2007); sin embargo, la **evaluación de los Institutos de Formación Docente** no presentó la misma continuidad que en las Universidades y tuvo características distintivas según los países en las últimas décadas.

En la Argentina, por ejemplo, hubo una acreditación de los Institutos de Formación Docente a partir de la Ley Federal de Educación<sup>8</sup>, cuya responsabilidad recayó en cada una de las administraciones provinciales, con características de control de la calidad para pertenecer a la Red Federal de Formación Docente Continua<sup>9</sup>. Luego, la política de acreditación de institutos se discontinuó y se cambió su marco regulatorio a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) y de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que buscó rearticular el sistema federal de educación que depende administrativamente de las provincias.

<sup>7</sup>Es el caso de la CONEAU en Argentina y de la CNA en Chile. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, cuya misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema educativo argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Chile es un organismo de carácter público y autónomo, que tiene como fin verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior en Chile, y los programas que estos imparten.

<sup>8</sup>Los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE) son los que pretenden ordenar la formación docente y su evaluación. La Resolución A3 del CFE configura las modalidades y la definición de la formación, la A9 establece la responsabilidad provincial y los criterios para la evaluación, así como instala el concepto de «acreditación de los institutos», en clara alusión a la función de control que va a tener la evaluación de las instituciones en este sistema)

<sup>9</sup>La acreditación de los ISFD en algunos casos pudo utilizarse como instrumento de disciplinamiento de los institutos en contextos de políticas de drásticos recortes del gasto público (Aiello y Grandoli, 2011).

En Brasil, las instituciones de educación superior están organizadas académicamente en tres tipos: universidades, centros universitarios y facultades, y los procesos de evaluación y regulación no son homogéneos sino que dependen del tipo de institución.

En 1993, fue implementado el «Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas» (PAIUB) que incluía la autoevaluación y la evaluación externa. Este Programa tenía función formativa con el objetivo de la mejora de la calidad. Entre los años 1996 y 1997, el PAIUB fue desactivado y la evaluación del sistema pasó a ser ejercida por medio de una prueba nacional: «Examen Nacional de Cursos» (ENC, conocido popularmente como «Provão») que consistió en una prueba obligatoria sobre los contenidos mínimos de cada carrera o titulación que se aplicaba a todos los estudiantes del último año. La divulgación de los resultados era simplificada con notas A, B, C, D y E, lo cual generó rankings de instituciones, divulgados ampliamente por los medios de comunicación.

En el gobierno de Lula da Silva, en 2003, se dispuso la creación de una **Comisión Especial de Evaluación de la Educación Superior**, que propuso la creación del **Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)**, aprobado en 2004 por la Ley Nacional N° 10.891. El SINAES amplía las dimensiones de la evaluación, integra nuevos instrumentos, postula una evaluación externa e interna. Lo integran tres tipos de evaluación: la institucional, la de los cursos y la de los estudiantes. La primera de ellas, la evaluación institucional, se divide en dos modalidades: la autoevaluación y la evaluación externa, realizada por comisiones de especialistas, designadas por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Pedagógicas «Anísio Teixeira» (INEP).

En el año 2004, se creó la **Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES)** compuesta por miembros del gobierno y por profesionales destacados. Esa comisión tiene la función de asesoramiento en evaluación y no es ejecutiva como la CONEAU en el caso argentino. Las funciones de evaluación y regulación quedan repartidas en una red de instituciones gubernamentales del siguiente modo: el INEP ejecuta las evaluaciones, la Secretaría de Educación Superior (SESU) y el Consejo Nacional de Educación (CNE) se distribuyen la regulación de los cursos y de las instituciones. Cabe señalar que el SINAES todavía no es un proceso consolidado.

En 2008, se realizaron importantes cambios, sobre todo en el papel del ENADE y los resultados de la prueba volvieron a tener una importante finalidad regulatoria, en detrimento de los otros instrumentos del SINAES (Barreyro, 2008). Además, esos resultados son divulgados en forma de *ranking* de instituciones por el propio ministerio, volviendo así a la regulación de mercado del gobierno anterior.

Analicemos los procesos de acreditación de la formación docente en **Perú**. La formación docente en este país se caracteriza por estar académicamente a cargo, principalmente, del Ministerio de Educación (MED) a través de los Institutos Superiores Pedagógicos<sup>10</sup> (ISPs), Las Universidades, a través de sus Facultades de Educación que gozan de autonomía, tienen una participación menor. La tendencia hacia la privatización en el sector de los ISPs es muy clara al igual que en las Universidades.

En este contexto, el interés por la **acreditación** entre las autoridades universitarias y los funcionarios del Ministerio de Educación (MED) ha surgido con intensidad creciente durante la última década. El crecimiento explosivo del número de Institutos Superiores Pedagógicos generó una preocupación en el Ministerio de Educación para someter a control la sobreoferta de servicios docentes y cautelar la calidad de la formación docente en dichos Institutos y en el número creciente de Facultades de Educación.

---

La organización de los Instituto Superiores Pedagógicos (ISPs) se rige por el Decreto Supremo N° 023-2001 - ED. Las Facultades de Educación se organizan según lo establecido por la Ley Universitaria N° 23733.

La Ley General de Educación N° 28044, promulgada en el año 2003, dispone en sus artículos 14-16 la creación del **Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa**. El MED publicó un proyecto de sistema de acreditación de la formación de profesionales de la educación. Propone la creación de una Comisión para la Acreditación de la Formación de Profesionales de la Educación (CAFPE), dependiente del Ministro de Educación, y el establecimiento de un Registro de Evaluadores. Divide el proceso en una fase de Pre-acreditación y otra de Acreditación. En la primera juega un rol preponderante la autoevaluación y en la segunda la evaluación externa. Finalmente propone un conjunto de Estándares de Calidad para la acreditación de la formación de profesionales de la educación agrupados en ocho categorías.

Del análisis del proceso evaluativo llevado a cabo en la región hay ciertas **preocupaciones sobre el impacto de las evaluaciones** en las instituciones. Hoy se advierte la tendencia a diseñar orientaciones más prescriptivas y específicas, o sea con menos voluntariedad y relacionadas con los resultados educativos. Algunos autores consideran que se debería pasar de la «cultura de la evaluación» a la de una «cultura de planificación y gestión estratégica, responsable, autónoma, pertinente y eficiente» en cada institución. (Fernández Lamarra, 2010, p. 81). Para ello, es necesario fortalecer los procesos de evaluación institucional para el aseguramiento de la calidad y para la mejora de su pertinencia académica y social; procurando nuevas modalidades de planeamiento, de conducción, de evaluación y de toma de decisiones, de carácter democrático y participativo. Sin embargo, en la región todavía los procesos de evaluación de la calidad se desarrollan generalmente como procesos aislados de los de planificación y gestión estratégica, para los cuales la evaluación institucional debería ser un instrumento muy importante.

#### • Las políticas de ingreso a la formación docente

Las **políticas de ingreso** a la formación docente varían según los países, las instituciones y las necesidades de docentes para atender el sistema educativo. Se busca que los ingresantes tengan una buena base de formación pero este deseo contrasta con la pobre valoración social de la carrera, las condiciones laborales de la profesión y, en algunos casos, la necesidad de docentes que cubran la expansión del sistema educativo.

**Colombia** ha regulado el ingreso a la carrera docente mediante una evaluación de aptitudes, competencias, experiencia e idoneidad docente, y un año de probación en el sistema educativo. **México** tiene un examen de ingreso al servicio docente diseñado y aplicado a nivel nacional por una entidad externa especializada, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). En **Chile**, se está aplicando un examen que mide conocimientos disciplinarios y pedagógicos (Prueba INICIA) basado en estándares, que actualmente es voluntario, aunque un proyecto de ley en trámite propone convertir en obligatoria su aprobación para ejercer en la educación subvencionada con fondos estatales<sup>11</sup>. En **Brasil**, existe el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE) que se aplica a toda la enseñanza superior y que, para el caso de educación, mide conocimientos, habilidades y competencias de los futuros profesores al egresar. Sin embargo, las instituciones pueden adherir o no a dicho examen. En **Ecuador** los aspirantes deben aprobar pruebas de admisión de carácter, de nivel intelectual, vocacional, de lectura comprensiva y una entrevista personal. En **América Central**, puede mencionarse el caso de **El Salvador**, donde se exige la aprobación de una prueba de Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) como un requisito previo a la graduación. En otros países, como sucede en muchos ISFD y en algunas Universidades argentinas, no hay un examen de ingreso selectivo.

#### • La gobernabilidad de la formación docente

La gobernabilidad de la formación docente se presenta como un desafío para muchos países. Uno de los aspectos a tener en cuenta es la dependencia del sistema formador de **administraciones nacionales centra-**

<sup>11</sup>En Chile no se acredita a las instituciones formadoras que no cumplan con los criterios de admisión de estudiantes para la formación docente (que deben provenir del tercio superior en rendimiento de las Pruebas de Suficiencia Universitaria (PSU))

**lizadas o a administraciones federales.** En las primeras, la regulación depende solamente de los ministerios nacionales; en cambio, en los sistemas federales la situación es más compleja ya que se requiere de políticas de articulación entre las administraciones nacionales y las administraciones estatales o provinciales. Además, en los sistemas binarios, se requiere articular entre la formación de los Institutos Superiores y las Universidades (que dependen de administraciones nacionales y estatales o provinciales respectivamente). Esto implica para las administraciones centrales del sistema formador desarrollar capacidades y dispositivos de negociación y consenso y también de regulación del sistema, atendiendo a los contextos, a las tradiciones y a los diagnósticos nacionales.

También las tradiciones institucionales tienen incidencias en la **gobernabilidad** de los sistemas formadores. En general, las **instituciones universitarias** presentan niveles de autonomía que incluyen la capacidad de elegir a sus propias autoridades, seleccionar sus docentes y definir la oferta formativa y el currículo. Esto dificulta las políticas tendientes a lograr la unidad del sistema formador a partir de criterios comunes y articulados con las necesidades del sistema educativo. En varios países de la región, la administración nacional ha avanzado a través de procesos de concertación sobre la definición de estándares curriculares. El financiamiento y la acreditación de instituciones y carreras atado a los resultados de evaluación de los egresados en función de estándares nacionales ha sido una estrategia adoptada por algunos países; en este sentido, es emblemático el caso chileno. Las **instituciones no universitarias** dependen de las administraciones nacionales o provinciales en lo que respecta a la elección de sus autoridades, a la definición de su oferta educativa y a la selección de sus cuerpos profesionales, pero también son resistentes a los procesos de transformación.

Analicemos el caso de la formación docente en **Brasil**, un sistema binario con instituciones formadoras terciarias y universitarias. La responsabilidad por la oferta de formación docente inicial es del **gobierno federal y de los gobiernos estatales**, que deben ofrecer y regular las carreras superiores en **universidades públicas y regularlas en las universidades privadas**. Algunos municipios poseen universidades municipales, pero esto es muy poco frecuente en el país. A partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, 1996) y del desarrollo de la política educativa nacional se hicieron un **conjunto de leyes, normas y planes que de modo directo o indirecto influyen en la formación docente inicial** y continua.

Los **institutos superiores de educación** dependen de la Secretaría de Educación Superior (SESU) del Ministerio de Educación y Cultura, al que corresponde analizar los procesos que éstos desarrollan y solicitar su aprobación al **Consejo Nacional de Educación**. La formación continua de los profesionales de la educación pública está garantizada por las secretarías estatales y municipales de educación, cuya actuación incluye la coordinación, el financiamiento y el sostenimiento de los programas como acciones permanentes, y la búsqueda de alianzas con universidades y con instituciones de enseñanza superior. Se ha regulado la duración de las carreras de profesorado y la carga horaria y se han formulado principios básicos curriculares que pueden servir para todas las regiones y para cualquier nivel formativo, tratando de atender a la diversidad existente.

Un debate importante estuvo relacionado con la formación inicial de los maestros, pues antes de la LDB estos profesionales eran formados en la secundaria o nivel medio. La LDB preveía, inicialmente, que después de una década de su promulgación la formación de docentes para todos los niveles debería tener lugar en la **educación superior**.

La **Ley N° 12.056, de 2009**, agregó aspectos importantes vinculados con la formación inicial, de los profesionales del magisterio. A partir de este Plan, los **tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal)** desarrollan sus políticas educativas y de formación docente **en consonancia con el Plan Nacional**.

Otro ejemplo es el caso **uruguayo con la creación de los Centros Regionales de Profesores (CERP)**, relacionada con la extensión de la obligatoriedad del ciclo básico de la secundaria, la necesidad de formación de docentes en el interior del país y los problemas de gobernabilidad acarreados.

Recordemos que la formación inicial docente en **Uruguay** es de carácter terciario no universitario y depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través de un órgano desconcentrado: el Consejo de Formación en Educación (CFE). Tal como sostiene Vaillant (2004), la formación inicial ha experimentado múltiples transformaciones desde los años 80 en tanto «se adoptó el modelo universitario de formación, se aumentó la duración de estudios requeridos, se mejoró la articulación con la práctica docente, se aprobaron nuevas normativas y se establecieron mecanismos de certificación y habilitación». Pese a ello se concluye que la formación docente continúa siendo uno de los principales desafíos en materia educativa y que gran parte del cuerpo docente no está suficientemente preparado para el ejercicio docente.

En el año 1995, informes de CEPAL y otras investigaciones señalaban que en Uruguay había **problemas de inequidad en el acceso a la carrera docente**, lo que redundaba en la baja calidad de la enseñanza media. En las ciudades del interior del país -es decir alejadas de la capital- existía carencia de profesores titulados en este nivel de enseñanza, principalmente en su Ciclo Básico (correspondiente a 7º, 8º y 9º). Los problemas educativos eran resultantes de dos fenómenos: por un lado, la explosión de la matrícula en educación media, por la obligatoriedad del Ciclo Básico en comparación a las cifras que se había dado en décadas anteriores y, por otro lado, una oferta educativa para formación docente que no acompañaba los cambios producidos en el sistema (ANEP, 1996).

Otro dato relevante es que **había cambiado la población estudiantil de la educación secundaria** con la democratización al acceso a este nivel. Habían ingresado al sistema educativo nuevos sectores de la población que presentaban características socioeconómicas y culturales distintas a las del alumnado tradicional. **Los profesores no se encontraban preparados para atender a la nueva población estudiantil**, entre otras cosas porque mantenían una concepción de educación secundaria propedéutica a los estudios universitarios. El gobierno se encontraba entonces ante el grave problema de proveer a la educación secundaria de profesores con formación para la docencia, principalmente en las zonas más alejadas de la capital en las que, por necesidad de cubrir las vacantes en Liceos y Escuelas Técnicas, se ofrecían horas docentes a los profesionales liberales egresados de la Universidad que habitaban en las localidades y a bachilleres idóneos en los contenidos de las asignaturas que dictaban.

En este contexto, surgen los CERP, como una línea de acción más, en el conjunto de decisiones tomadas dentro de una Reforma global del sistema educativo uruguayo en 1996. Se innovó con respecto a la descentralización de la formación y también en aspectos relativos a la profesionalización de los docentes de educación media. Se planificaron acciones de cambio sobre muchas variables, a fin de posibilitar la **formación de calidad para docentes del interior del país**. Los CERPS formaban profesores para la educación media con un currículum organizado en áreas disciplinares y se buscaba preparar al futuro docente no solo en las disciplinas llamadas «específicas», sino en el compromiso con la institución educativa en lo que refiere a planificación y gestión participativa de los liceos y escuelas técnicas donde harían su inserción laboral.

Las decisiones sobre el currículum de los CERP iban de la mano de una **política paralela en educación media**, en este caso el Plan 96 de Ciclo Básico, que aglutinaba las horas de los profesores en un solo centro: a esto se llamó «paquetes horarios» (el docente debía elegir 30 horas en el mismo centro, distribuidas en 25 de docencia directa y 5 de Coordinación para profesores y equipos de dirección). El conjunto de decisiones tenía por objetivo resolver el problema de los llamados «profesores taxi» y consolidar el compromiso los docentes con las instituciones, con los aprendizajes de los estudiantes y el anclaje en el contexto.

Los Centros Regionales de Formación para los nuevos docentes (CERP) ofrecían un **régimen de tiempo completo** (una inmersión total 3 años con jornadas de 8 horas de clase, profesores de alta dedicación con cargos de 40 horas, 25 horas de clases y el resto destinada a apoyo a los estudiantes, investigación y extensión). Se ofrecía, también, a los **estudiantes** (futuros docentes) **becas de alojamiento, transporte y alimentación** ya que el régimen de inmersión total los obligaba a dejar de trabajar. Con todas estas medidas se pretendía tener- lo más pronto posible y con calidad- profesores titulados en el interior profundo del país.

El lado positivo de la implementación de esta modalidad radica en el hecho de que por parte de las autoridades de la enseñanza se promovió un diálogo con los gobiernos locales donde se radicaron los CERPS, que en general eran lugares geográfica y políticamente estratégicos. Sin embargo, los pasos de la implementación de la nueva modalidad produjeron, a su vez, algunas consecuencias negativas que dejaron lecciones aprendidas. La creación e implementación de los CERP produjo una rápida **reacción de los institutos existentes y- principalmente- de los sindicatos docentes**. El aspecto negativo estuvo centrado en la ausencia de instancias de participación de actores involucrados dentro del propio sistema educativo en la experiencia.

De esta manera los CERPS contaron con todo el apoyo de los Intendentes Municipales y otros actores locales; pero generaron la oposición del Instituto de Profesores Artigas (IPA) radicado en la ciudad capital, con una importante trayectoria y tradición, aunque continuaba en 1997 aplicando un plan del año 1986. La experiencia CERP tuvo alto **impacto** sobre los actores involucrados en el interior del país: docentes, alumnos, directores, profesores sin titulación, comunidades locales. Con adhesiones y resistencias, **modificó la situación de titulación de profesores para la educación media en el interior del país** tanto en número de docentes como en perfiles de los egresados. Finalmente, el Uruguay avanzó hacia la unificación de la formación docente a través de un currículo común a las distintas instituciones formadoras.

De lo expuesto es posible señalar que, a partir de un análisis de la formación docente en la región se advierte la necesidad de construir **políticas de Estado** consensuadas que permitan la continuidad de los procesos, su evaluación y mejora. Las políticas de formación docente deberían definirse tanto en el **corto como en el mediano y largo plazo**. Para esto, se hace necesario diseñar y ejecutar políticas -tanto para el conjunto del sistema como para cada institución- en un marco amplio y participativo que tienda a la búsqueda de consensos, o la discusión ordenada de disensos, entre todos los actores pertinentes tanto internos como externos al sistema formador (Fernández Lamarra, 2010). Las políticas de formación docente deberían **articularse tanto con las políticas y planes del conjunto de la educación**, de manera de asegurar su integración, como con las del sistema científico-tecnológico, para responder con pertinencia a sus desafíos.

Se requiere una **planificación** de la oferta de formación docente de calidad atendiendo a las demandas situadas del sistema educativo (teniendo en cuenta el nivel formativo, el crecimiento demográfico de la población y su ubicación en el territorio) y que articule distintas instituciones como ISFD y Universidades, de gestión estatal y privada.

Las políticas sectoriales e institucionales de la formación docente podrían asumir una **concepción estratégica de reforma y cambio**, en un marco de planeamiento, gestión y evaluación de carácter innovador, en lo institucional, en lo académico, en lo organizativo y en lo pedagógico, tendiendo a superar la fragmentación actual y su heterogeneidad en cuanto a los niveles de calidad existentes, promoviendo procesos de convergencia e integración tanto a nivel nacional como regional.

A pesar de los esfuerzos realizados en los países de la región, persiste el desafío de reformar un sistema de formación docente inicial que se manifiesta resistente a los cambios y que requiere pensar en nuevas formas de intervención a partir de las experiencias acumuladas.



### Consensos y controversias e interrogantes sobre la formación docente inicial

En relación con las políticas de formación docente Inicial en América Latina y el Caribe, encontramos algunos consensos que consolidan criterios regionales compartidos y también algunas divergencias entre los países de la región que guardan relación con su contexto socio-histórico y cultural, sus tradiciones educativas, las dimensiones, dispersión y/o fragmentación de su sistema educativo, su organización administrativa centralizada o federal, la historia y secuencia de las reformas que cada país ha definido para desarrollar sus políticas, entre otros factores.

#### Los consensos sobre la formación docente inicial en la región

Existe una preocupación creciente en los países de la región por la calidad de su educación y, en este sentido, un **consenso** importante es la consideración del **valor** estratégico de la formación docente inicial que, si bien no es un nivel obligatorio, es necesaria para cubrir con calidad las necesidades de docentes de sistemas educativos en expansión.

También se comparte el **diagnóstico de los problemas**: el divorcio entre teoría y práctica, la fragmentación del conocimiento, la escasa vinculación con las escuelas, la transmisión de contenidos más que el desarrollo de competencias o capacidades para el desempeño docente, la insuficiente preparación para atender a contextos vulnerables y a la heterogeneidad en el aula, la incipiente apropiación de las TIC, la necesidad de atender a las nuevas infancias y las juventudes en un contexto de cambio cultural, entre otras cuestiones.

Con atención a estas preocupaciones, en la mayoría de los países de la región se advierten coincidencias en el desarrollo de líneas de acción en las políticas docentes tales como:

- La **gobernabilidad** de la formación docente inicial aparece como una de las preocupaciones centrales de los gobiernos y se elaboran marcos normativos y políticas para consolidar un sistema de formación docente integrado.
- Los Estados están preocupados por **regular** la formación docente para garantizar la calidad e intervienen en la definición de **políticas, marcos normativos, financiamiento** y procesos de **acreditación** de instituciones o carreras.
- Se están desarrollando **sistemas de información e investigaciones** que permitan comprender el sistema formador, sus características, sus necesidades, sus falencias y que contribuyan para la toma de decisiones adecuadas.
- Se realizan procesos de **planificación** de la formación docente inicial y de **articulación** con el resto del sistema.
- Es una tendencia irreversible la ubicación de la formación docente inicial para todos los niveles dentro de la **educación superior**.
- Se ha **extendido la duración** de los profesorados para mejorar la formación.
- Se han diseñado políticas para **fortalecer las instituciones** formadoras.
- Se han reformulado **los currículos** de la formación docente, prestando especial atención a la **práctica** profesional.
- Se están definiendo **estándares** nacionales sobre la formación docente.
- Hay una preocupación creciente por atraer a los **estudiantes** que hayan obtenido una sólida formación en la escuela secundaria a las carreras de formación docente, conscientes de que esta debe consolidarse sobre conocimientos y capacidades previas.
- Hay coincidencia sobre la necesidad de una sólida preparación de los **profesores** formadores que articule conocimientos teóricos, conocimiento sobre los contextos educativos, y estrategias de intervención adecuadas.
- Se desarrollan procesos de **evaluación** de la formación docente sobre criterios institucionales, pedagógicos y de desempeño.

**Las controversias sobre la formación docente inicial en la región en relación con los aspectos institucionales.**

Junto con las coincidencias identificadas, Los países de la región también presentan diferencias en cuanto a la formación docente inicial. Hay diferencias en cuanto a la priorización de los problemas detectados, al diseño de las políticas y al ordenamiento o gradualidad de su implementación, según su historia, su contexto, el recorrido realizado, los recursos disponibles y la continuidad o no de políticas de Estado.

A continuación señalaremos algunos de los temas que presentan controversias entre los países de la región.

**• La localización de la formación docente inicial y la necesaria articulación, coherencia y planificación del sistema formador: los desafíos para la gobernabilidad.**

Como hemos señalado, si bien en la mayoría de los países de la región la formación docente inicial se ubica dentro de la educación superior, hay diferencias en cuanto a su localización en Universidades o en Institutos Superiores de Formación Docente. En algunos países, el sistema es binario y comparten la formación ambos tipos de instituciones.

Las definiciones en torno a este tema suponen la formulación y discusión a partir de ciertas preguntas: ¿conviene unificar la localización de la formación docente inicial?; ¿cuál es la ventaja y desventaja de ambos tipos de instituciones?; La diversidad y heterogeneidad de la formación docente, ¿se resuelve unificando el tipo de instituciones formadoras?; ¿cómo articular la formación docente de las Universidades y de los IFD para que conformen un sistema con criterios compartidos?; ¿cómo articular la formación docente dependiente de las diversas provincias o estados para avanzar en políticas nacionales sobre la formación docente?; ¿qué resistencias presentan cada una de estas instituciones a la gobernabilidad del sistema y a las reformas nacionales de la formación docente inicial?; ¿qué evidencias existen sobre el desempeño de los egresados en función del tipo de institución formadora? Responder a estas preguntas supone considerar las lógicas y modos de funcionamiento y regulación que caracterizan a cada tipo de instituciones.

Generalmente, las Universidades son instituciones complejas, algunas con gobiernos colegiados, con un amplio desarrollo histórico, una tradición de docencia, investigación y extensión y, en muchos países, participan de procesos de evaluación y acreditación por parte de agencias nacionales. Cuentan con bibliotecas y recursos, espacios adecuados, con profesores con formación de posgrado y una dedicación parcial o total a la vida universitaria. La vida universitaria ofrece a los estudiantes posibilidades de desarrollo cultural, además de la activa participación a través de los órganos colegiados de gobierno. Algunas universidades son estatales y otras de gestión privada; en algunos países existe una oferta gratuita y en otros las carreras son aranceladas.

Se trata de instituciones que no se dedican solo a la formación docente inicial, aunque hay excepciones, sino que también abarcan otros títulos profesionales. Las carreras de profesorado de educación secundaria comparten una parte importante del plan de estudios con las licenciaturas **disciplinares**, lo que contribuye a desarrollar una formación disciplinar teórica actualizada pero no siempre a construir una identidad docente desde el inicio ni tampoco a privilegiar el desarrollo de capacidades y estrategias de intervención adecuadas para los desafíos educativos en el contexto escolar.

Al respecto es preciso señalar que las regulaciones tendientes a la acreditación de las instituciones y la formación de su profesorado han privilegiado la investigación disciplinar por sobre la investigación educativa situada como así también la formación de posgrado por sobre la intervención en proyectos de acompañamiento a las escuelas. Por ello, en muchos casos, se comprueba el alejamiento de las Universidades tanto respecto del **sistema educativo** como de la compleja realidad social y cultural de las escuelas sobre todo, por su misma ubicación urbana, de aquellas localizadas en contextos rurales o con contextos vulnerables.

Se trata de un problema que, salvo que se realicen procesos de territorialización a través de la creación de sedes regionales o el desarrollo de la educación a distancia, presenta problemas asociados relacionados con la incapacidad de cubrir las necesidades de docentes de las escuelas del interior de los países o de las provincias.

Además, las Universidades tienen una tradición de **autonomía** en cuanto a la definición de sus carreras y planes de estudio que puede presentar resistencias a la regulación estatal de la formación docente, lo que constituye un desafío para los gobiernos educativos.

Por su parte, los Institutos de Formación Docente generalmente se dedican específicamente a la formación de profesores, lo que les da una identidad institucional que desde el inicio contribuye a la configuración de una identidad de la profesión docente. Se encuentran distribuidos territorialmente, ya que muchos derivan de las antiguas escuelas normales, y esta situación contribuye a dotar de los docentes necesarios para un sistema educativo en expansión.

Los Institutos tienen una mayor **cercanía con las escuelas** con las que generalmente desarrollan procesos de acompañamiento o de investigación-acción, lo que construye una relación más directa y atenta a la práctica profesional en el sistema educativo. A su vez, muchos de sus profesores tienen una dedicación laboral parcial en el IFD y comparten esta actividad con la docencia en las escuelas, lo que es una ventaja dada la experiencia directa en el sistema educativo. Algunos IFD tienen una amplia trayectoria y son referentes del desarrollo profesional docente en sus territorios, trabajan en forma articulada con otras instituciones y con la comunidad; otros están muy debilitados por falta de edificios propios, recursos y, también, formación profesional ya que en muchos casos los profesores se han formado en el mismo instituto con escasa formación posterior o intercambio con otros circuitos profesionales y académicos, lo que corre el riesgo de generar un efecto de **endogamia**.

Muchos países están desarrollando un marco normativo que da especificidad a la **formación superior** de estos institutos, con el fin de contribuir a su diferenciación respecto de lógicas de funcionamiento institucional más cercanas a la educación secundaria. Incluso hay IFD con gobiernos colegiados y una lógica institucional que tiene como referencia la de las Universidades.

En algunos casos, **dependen de la administración central** y en otros, de las administraciones **provinciales**. En este caso, se requiere de una articulación que en algunos países se ha dado a través de instituciones específicas a nivel nacional, como el INFD en el caso de Argentina. Se han realizado procesos de evaluación y acreditación de instituciones y carreras. Hay Institutos de Formación Docente de gestión estatal y privada, lo que requiere nuevamente de articulación y de un marco normativo compartido.

En síntesis, en nuestros países, la **governabilidad** del sistema formador se enfrenta a una tensión entre la autonomía de las instituciones y los procesos de centralización estatal de las políticas para las regulaciones del sistema. Para encarar las definiciones sobre este tema en primer lugar cabría preguntarse en qué consiste la autonomía de una institución formadora, qué grado de autonomía es deseable y cuál pone en riesgo al sistema, qué condiciones debiera tener una institución para lograr grados de mayor autonomía para garantizar una formación de calidad, entre otras.

Además, y teniendo en cuenta los problemas de fragmentación y superposición o vacancias de ofertas en clave territorial, la gobernabilidad supone necesidad de una **planificación** del sistema formador. Al respecto, es preciso tener en cuenta que las situaciones difieren según:

- a) La consolidación de los sistemas de información necesarios para dicha planificación, determinando los requerimientos de docentes actuales y futuros para cada nivel, modalidad y/o disciplina y para cada territorio que se necesitan para llevar adelante las políticas de expansión educativa de los países;
- b) La existencia o no de espacios necesarios de concertación entre diversas administraciones del mismo Estado, articulando IFD y Universidades, tanto de gestión estatal como privada;
- c) La concepción de la formación docente inicial como una política sectorial o como una política intersectorial que garantice la calidad del sistema formador (articulando la formación inicial con la carrera docente, el nivel de ingresos y la formación continua).

Finalmente, la gobernabilidad alude a la necesaria articulación de la formación docente con el sistema educativo: articulaciones intersectoriales al interior del mismo gobierno, sectoriales al interior del sistema educativo, entre las instituciones formadoras entre sí y con las escuelas asociadas, entre las políticas educativas en general y las específicas del nivel. En la región, algunos países han focalizado en la articulación al interior de la formación docente sin trabajar paralelamente en los otros aspectos y no han obtenido los resultados esperados.

- **Los procesos de mejora y de evaluación de las instituciones formadoras y su articulación con las escuelas para las que forman**

Los países de la región coinciden en la necesidad de **fortalecer las instituciones** de formación docente pero existe diversidad de enfoques y dispositivos para ello. Algunos ponen el foco en procesos de autoevaluación, otros en planes de mejora financiados, otros en instrumentos de control y acreditación. En algunos se han implementado políticas para desarrollar las capacidades de gestión de los equipos directivos, de formación de los formadores, de provisión de recursos y de materiales que incluyen bibliografía y actualización tecnológica.

En algunos países, a las funciones de docencia, investigación y extensión se suma el acompañamiento pedagógico a las escuelas como parte sustantiva de la formación docente que permite retroalimentarse y aprender en la práctica, evitando una reproducción improductiva. La cantidad y especificidad de estas funciones depende de la trayectoria y el desarrollo que tenga una institución formadora, de sus cuadros docentes y de los recursos con los que cuenta.

La tendencia en cuanto al **gobierno de las instituciones** formadoras ha pasado de modelos más verticalistas a modelos colegiados, aunque existe todavía gran diversidad en la región. El modelo organizacional tiene impacto en la formación de los futuros docentes y se apunta a que docentes y estudiantes participen activamente de la gestión de las instituciones. Esto contribuye a construir en los futuros docentes una visión más abarcadora y comprensiva de los problemas, a vivenciar la necesidad del trabajo colaborativo en las instituciones, a lidiar con las tensiones, los espacios de poder y la necesidad de establecer consensos, aprender sobre los aspectos organizacionales que son muy necesarios para su desempeño actual y futuro.

Existen regulaciones para el ingreso de **profesores** a la formación docente que tienen que ver con la titulación, la formación de posgrado y las investigaciones y desarrollos profesionales realizados, entre otros aspectos. En varios países y especialmente en las universidades, se ingresa por concurso de antecedentes y oposición y este mecanismo se extiende paulatinamente a los IFD. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que no son suficientes la titulación y la formación posterior y que se requieren experiencias prácticas en terreno o investigaciones e intervenciones en realidades educativas de diversos contextos, además de la capacidad para modelizar buenas prácticas innovadoras y para establecer buenos vínculos con los estudiantes y con el conocimiento.

Otra variable a tener en cuenta es el **tipo de designación** y sus efectos. Algunos países y/o instituciones designan a los profesores en horas de docencia frente a alumnos, lo que contribuye a la fragmentación de los contenidos de la formación, y en otros casos predomina la designación de los profesores en cargos con mayor dedicación. Esto permite conformar equipos de trabajo y destinar tiempo para consensuar criterios, desarrollar programas y materiales, acompañar la práctica profesional y acompañar pedagógicamente a las escuelas, detectando sus problemáticas y colaborando en intervenciones adecuadas e innovadoras y su registro, lo cual permite conocer la realidad para la que se forma y transformar la experiencia sistematizada en insumos para la enseñanza.

Se promueve la formación de **redes institucionales**, especialmente con las escuelas asociadas y con otras instituciones formadoras del país, de la región o de otras regiones, en instancias de investigación y de intercambios entre docentes y estudiantes, que permitan una comprensión regional e internacional de los problemas y de los dispositivos de intervención. Esta situación es más frecuente en las Universidades que se encuentran en procesos de internacionalización y que cuentan con más redes y recursos que en los Institutos de Formación Docente. El desafío en esos casos consiste en articular espacios de investigación y desarrollo entre las Universidades y los Institutos de Formación Docente.

La **evaluación y acreditación** de las instituciones formadoras ha desarrollado un largo proceso que comienza con la elaboración de marcos normativos que definen las características que debe tener una institución formadora y la organización de procesos de evaluación situada de acuerdo con estos parámetros, que comienza siendo una autoevaluación y luego es complementada por evaluaciones externas y cruzamiento de datos.

Los **parámetros** apuntan a la institucionalidad, al equipo de gestión, a la elaboración y desarrollo de proyectos de mejora, a la dotación de recursos bibliográficos y tecnológicos y su uso, a la permanencia y egreso en el tiempo previsto de los estudiantes, y también, en algunos casos, a la evaluación de los egresados en relación con los estándares establecidos y a la responsabilización de las instituciones por su formación. En algunos países el proceso es incipiente y se focaliza en algunos aspectos pero en otros existe experiencia acumulada y la evaluación para la mejora abarca más procesos institucionales, pedagógicos, de gestión y de desarrollo de las funciones institucionales.

Algunos países regulan el **ingreso a la formación docente** aceptando solo egresados de la escuela media con altos promedios en las pruebas de desempeño de finalización del secundario. En otros países, debido a que las carreras de formación docente no son muy atractivas, se aceptan los aspirantes aunque tengan serias falencias en la formación general y en el capital cultural, lo que implica un enorme desafío para las instituciones que deben compensar la formación previa y desarrollar la formación docente. Existe una tensión entre la necesidad de elevar la vara para obtener una formación de calidad y la necesidad de cubrir las vacantes del sistema educativo con docentes titulados.

Es una preocupación de la gestión articular la formación inicial con la formación continua y existen varios programas regionales sobre el acompañamiento de las instituciones formadoras a sus egresados en los **primeros desempeños**.

A propósito de las controversias señaladas, podemos concluir sobre la necesidad de construir **políticas de Estado** sobre la formación docente inicial. A pesar de su existencia expresada en los grandes marcos normativos (leyes y resoluciones), en la región muchas veces se advierten marchas y contramarchas en la implementación como así también faltas de acuerdo o consensos muchas veces producida por los cambios en las visiones y en las prioridades políticas de los gobiernos.

Así, en algunos países se ha consolidado una política de Estado que avanza a partir de la evaluación y reformulación de las políticas implementadas de forma sostenida y coherente. Pero en otros, las políticas se suceden sin una evaluación de los procesos, esto es, oscilan y modifican su rumbo sin una direccionalidad clara y compartida por el sistema educativo y por la sociedad.

Más allá de los acuerdos sobre los grandes principios es preciso fortalecer la intervención de los Estados tanto en su instrumentación como en la evaluación de su impacto en el sistema educativo.

## Bibliografía

- Aiello, M.; Grandoli, M.E.** (2011). «Aproximación al análisis de la evaluación de los institutos superiores de formación docente en Argentina». *Evaluación & Investigación*, Año 6, N° 1.
- Alliaud, A. et al** (2014). Los sistemas de Formación Docente del MERCOSUR. Planes de estudio de formación inicial y oferta de formación continua. Informe. Buenos Aires: OEI-PASEM. PASEM.
- Ávalos, B.** (2006). «El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua». En E. Tenti Fanfani, E. (Compilador). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bolívar, A.** (2010). «El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones». *Revista Psicoperspectivas*. Volumen 9, N°2, pp. 9-33. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Braslavsky, C.** (2003). «Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado». En I. Aguerro y C. Braslavsky (Coords.). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores, pp. 13-44.
- Cox, C.** (2017). *Políticas públicas y formación de profesores en Chile 1996-21006*. Buenos Aires: IIPE.
- Cuenca, R. Entrevista disponible en: <https://player.vimeo.com/vid>
- Davini, M.C.** (1991). «Modelos teóricos sobre formación de los docentes en el contexto latinoamericano». *Revista Argentina de Educación* Año IX N° 15. Buenos Aires: Asociación de graduados en Ciencias de la Educación.
- Davini, M.C.** (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C. y Birgin, A.** (1998). «Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones». En *Políticas y sistemas de formación, autores varios*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Davini, M. C.** (2015). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF.
- Fernández Lamarra, N.** (2004). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-IESALC/UNESCO.
- Fernández Lamarra, N.** (2004). «Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación* N°35. Madrid: OEI.
- Fernández Lamarra, N.** (2010). Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. México DF: ANUIES.
- Fullan, M.** (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Ingvarson, L. & Kleinhez, E.** (2006). «Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza». *Revista de Educación*, 340, pp. 265-295.
- Lugo, M.T.** (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Meckes, L.** (2014). «Estándares y formación docente inicial». En UNESCO/OREALC (Ed.), «Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual» (pp. 53-109). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Murillo** (2006). Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente. Una apuesta para el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Namo De Mello, G.** (2005). *Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos*. Brasilia: Consejo Nacional de Educación.
- OECD** (2013). Reformulando la carrera docente en Chile. Santiago.

- OREALC–UNESCO, Santiago.** (2013). «Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe». Capítulo II: Formación Inicial Docente, pp. 37-56.
- OREALC–UNESCO, Santiago.** (2014). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Santiago.
- PREAL** (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago.
- PREAL** (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago, PREAL.
- Rego y Mello, G.** (2004). *Profesores para la igualdad educativa en América Latina. Calidad y nadie de menos*. Consejo Nacional de Educación de Brasil.
- Shulman, L. y Wittrock, M. (Ed).** (1987). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Shulman, L.** (2005). «Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma». *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), pp. 1-30. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tümmernann Bernheim, C.** (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: IESALC- UNESCO, PUJ.
- Vaillant, D.** (2004). «Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates». *PREAL* n° 31. Diciembre.
- Vaillant, D.** (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D.** (2007). «Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica». *Revista de Pensamiento Educativo*, Volumen 41, Santiago de Chile.
- Vaillant, D. y Marcelo, C.** (2017). «Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica». En *Cuadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. V.47 N.166 outubro | dezembro 2017. São Paulo. Disponible en: <http://www.denisevaillant.com/sitio/wp-content/uploads/2018/02/art%C3%ADculo-inserci%C3%B3ncon-Carlos-revista-completa.pdf>
- Vaillant, D.** (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada*. Buenos Aires: INFD- IPE-UNESCO Buenos Aires.
- Vezub, L.** (2007). «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1, 2007, Universidad de Granada.
- Vezub, L.** (2016). «Los saberes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores». *Pensamiento Educativo*, 53 (1), pp. 1- 14. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/9>
- Villegas-Reimers, E.** (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.