

FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA DEL SUR: ASPECTOS REGULADORES¹

TEACHER TRAINING IN SOUTH OF AMERICA: REGULATORY ASPECTS

FORMAÇÃO DOCENTE EM SUL-AMÉRICA: ASPECTOS REGULATÓRIOS

Carlos Federico Ayala Zuluaga^I

Roberto Tadeu Iaochite^{II}

Samuel de Souza Neto^{III}

^IUniversidad de Caldas - federico.ayala@ucaldas.edu.co

^{II}Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro - iaochite@rc.unesp.br

^{III}Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro - samuelsn@rc.unesp.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen

El presente estudio es derivado de la investigación de doctorado titulada “*Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile*” y tuvo como objetivo específico presentar y discutir, los aspectos reguladores de formación de profesores en esos países. Investigación cualitativa, método el Análisis Documental. Como resultado se verificó que hay aspectos intrínsecos regionales y culturales utilizados para argumentar a favor de la política docente de formación de profesores en cada país. Por tanto, estos aspectos convergen en términos de que: a) la preparación profesional de los profesores debe ser orientada por la perspectiva de la acción-reflexión-acción; b) conocimiento y uso de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación debe ser parte del proceso; c) desarrollo de la identidad docente y el compromiso con la enseñanza.

¹ Investigación auspiciada y financiada por la PADEX/UNESP-AUIP –Universidad de Caldas.

Las conclusiones fueron realizadas considerando la literatura reciente sobre programas de formación de profesores.

Palabras claves: Globalización; Políticas Docentes; Profesionalización; Profesionalidad.

Abstract

This study is derived from the doctoral research entitled "Guidelines on Pedagogical Supervised Physical Education in Colombia, Brazil, Argentina and Chile". Specifically, it aimed to present and discuss in general lines, the teacher education regulatory aspects in these countries. It is a qualitative research and it was used Documental Analysis as methodological procedures. As a result, it was found there are regional and cultural intrinsic aspects used to argue in favor of teacher education policy in each country. However, these aspects converge in terms of that: a) professional preparation of teachers should be guided by the action-reflection-action perspective; b) knowledge about and use of Information and Communication Digital Technologies should be part of this process; c) developing of teacher identity and the teaching commitment. Conclusions were made considering what the recent literature has pointed out to teacher education programs.

Keywords: Globalization, Teaching Policies; Professionalization.

Resumo

O artigo derivado da pesquisa de doutorado intitulada "Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile". Especificamente, ele teve como objetivo apresentar e discutir em linhas gerais, os aspectos regulatórios de formação de professores nesses países. É uma pesquisa qualitativa e utilizo a Análise Documental como procedimentos metodológicos. Como resultado, verificou-se que há aspectos intrínsecos regionais e culturais utilizados para argumentar a favor da política de formação de professores em cada país. No entanto, estes aspectos convergem em termos de que: a) a preparação profissional dos professores deve ser orientada pela perspectiva da ação-reflexão-ação; b) conhecimento e uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação deve ser parte deste processo; c) desenvolvimento da identidade do professor e o compromisso com o ensino. As conclusões foram feitas considerando-se que a literatura recente tem apontado para programas de formação de professores.

Palavras chaves: Globalização, Políticas de Ensino; Profissionalização.

1 INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años sobre la profesión docente, en función de las discusiones realizadas se intensifica o debate sobre: un nuevo estatuto (Holmes Group, 1986; Brasil, 2002a); la identidad profesional (DUBAR, 1995; NÓVOA, 1999; PAPI, 2005); el cuerpo de conocimientos (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002); la profesionalización y profesionalidad docente (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1991). Entendemos la profesionalización docente, como un proceso de la enseñanza que sobreviene por tres objetivos principales: mejorar el desempeño del sistema educativo; pasar del oficio a la profesión, y construir una base de conocimientos para la enseñanza (HOLMES GROUP, 1986; TARDIF, 2013). Ese proceso de la enseñanza incentiva la formación de los profesionales, la innovación y la resolución de situaciones y problemáticas presentadas en el ejercicio docente, a reconfigurar la profesión y reflexionar sobre las mudanzas y su posicionamiento en la sociedad confrontando los aspectos educativos, pedagógicos y didácticos en el desarrollo profesional con base en un cuerpo de conocimientos derivados de la investigación científica, la construcción teórica y experiencial.

Según Papi (2005) el término Profesionalidad se relaciona en una aproximación con el concepto de Profesionalismo, aunque la profesionalización se entienda como aquella donde “[...] os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão” (2005: 32), con base en requisitos relacionados con los conocimientos, habilidades y actitudes que se proyectan en la misma profesión, mediante el ejercicio profesional con calidad en función de lo que se precisa para el trabajo educativo, teniendo como condicionantes: la base social del profesorado, como práctica social que refleja las culturas y contextos; la definición social de la función docente, sobre lo que cabe a los profesores en la responsabilidad con el mismo ejercicio docente; la profesionalidad dividida entre prácticas educativas antropológicas (valores, costumbres y actitudes), escolares (institucionales, organizativas y didácticas) y contrarias (lo que ocurre en el día a día, extraescolares); y las regulaciones técnico-pedagógicas de la práctica docente, en que se consideran las reglas relacionadas con los saberes teóricos y prácticos de la profesión (SACRISTÁN, 1999).

Sin embargo, estas preguntas no vienen descontextualizadas de las mudanzas de orden mundial o global en relación a los procesos históricos, políticos y financieros, que están subyacentes al desarrollo educativo y formativo de las naciones, mediante actuaciones que implican reformas educativas y de políticas públicas, ocasionando mudanzas.

Estas políticas vienen fomentando reformas educativas especialmente en el ámbito de las directrices financieras y en la administración de los recursos, pero con un carácter orientado esencialmente para el aspecto económico (LELLA, 1999), de modo que las reformas no son asumidas objetivamente para el fomento de lo educativo, de lo pedagógico, de lo didáctico, de lo curricular y de lo metodológico, en lo que se refiere a los procesos de formación docente, siendo las reformas impuestas, esencialmente, en su contexto, desarrollo y ejecución (ALMEIDA e ALMEIDA, 2008).

No obstante, Goergen y Saviani (1998), y Ávalos (2014) argumentan que, en los dos últimos siglos, esas políticas del tipo neoliberal, capitalista y centradas en el mercado financiero fueron implantadas en el desarrollo y en la institucionalización de la educación y de los procesos formativos, académicos y administrativos de la educación, influyendo grandemente los aspectos financieros y de mercadería – mediante directrices del tipo político, económico, filosófico, ético y moral – con el objetivo de desarrollar el máximo desempeño competitivo, centrado en una educación de masas, industrializada y capitalista, en que se favorece la cantidad sobre la calidad, configurándose la educación como un medio y no como un fin.

Con el objetivo de no solo traer a la luz esas cuestiones, como también conocer mejor los procesos de educación y formación docentes y encontrar alternativas que contribuyan para la emancipación humana y profesional de alumnos y profesores, surgen nuevas miradas para los problemas educativos y educacionales, lo público y lo privado, los espacios de formación de profesores, el derecho científico y la profesionalización sobre lo pedagógico. El escenario sobre la formación de profesores en el ámbito mundial, específicamente en el norte-americano y europeo, tiene su gran incidencia en los países de la América Latina, esencialmente con relación a las diferentes mudanzas y situaciones determinadas por los aspectos financieros, que influye, principalmente, en el desarrollo de la economía, política y educación con “calidad”.

Esas transformaciones y mudanzas se presentan o se dan de diferentes maneras y en la misma lógica de la internacionalización y globalización de las economías y de las naciones, ya que se están realizando proyectos de agrupación, acompañamiento y unificación en el aspecto social, económico, financiero, científico, tecnológico y colaborativo entre los países o naciones, mediante tratados, convenios y/o reuniones (CEE; AELC; NAFTA; ALBA, MERCOSUL, entre otros), entendiendo que estas integraciones “[...] tendem a lograr um maior desenvolvimento econômico, educativo e cultural, por a via de ampliação de mercados,

aumento da produtividade, diminuição dos custos, formação de recursos para o mundo do trabalho e da produção, elementos chaves para uma política econômica e social.” (PIEDRABUENA, 2006: 1).

Considerando los aspectos anotados anteriormente, nuestro interés se centra en presentar como están colocadas las políticas de formación docente y su relación con las mudanzas educativas en algunos países del Mercosur a saber: Colombia, Brasil, Argentina y Chile.

2 MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque de esta investigación fue cualitativa, mediante el método histórico-descriptivo-hermenéutico, o sea, se realizó en un momento determinado y específico en tiempo real, permitiendo describir la información colectada para luego analizar, interpretar y comprender (Hermenéutica) el fenómeno estudiado (BOGDAN E BIKLEN 1994; GADAMER, 1998).

Como diseño de investigación se escogió el Estudio de Caso Múltiple que permite ver, desarrollar y organizar la investigación de un individuo o de la institución, grupo y/o proceso en sus particularidades, complejidades, limitaciones, características y procedimientos en elementos análogos (ANDRÉ, 2013; MEIRINHOS e OSÓRIO, 2010; GERRING, 2004), buscando proveer y construir conocimiento mediante un cuerpo teórico, a partir del análisis y discusión de los resultados (ANDRÉ, 2013; SAMPIERI, FERNÁNDEZ-COLLADO e LUCIO, 1998).

Con base en la sustentación del enfoque y métodos, para la contribución y desarrollo de la investigación, consideramos, para recopilar la información, la técnica del análisis documental, para comprender y determinar unos trazos e informaciones de los seres humanos, que son relevantes en las investigaciones, pues en esos documentos se envuelve una gran variedad de documentaciones de tipo impreso, audiovisual y artístico, como vestigios dejados por el hombre (SÁ-SILVA; ALMEIDA e GUINDANI, 2009), lo que da relevancia y validez a los diversos tipos de documentos, que subsisten en el tiempo y tienen confiabilidad (GIL, 2009). Estos documentos, en las palabras de Lüdke e André (1986), constituyen una fuente muy rica y constante de datos, los cuales permanecen en el tiempo y que, además, son “*fuentes naturales de información*”, pues son aquellos que fortalecen, y clasifican como importante y relevante en los contextos de investigación.

Por lo que, para la escogencia de los documentos se tuvieron en cuenta aquellos que tenían reconocimiento oficial o institucional, además de la posibilidad de poder acceder a ellos. Los documentos que se designaron como “Análisis Documental” en cada país son: Constitución Política Nacional (CPN); Leyes Nacionales de Educación (LNE); Decretos regulatorios (DR); Resoluciones y Directrices Nacionales, Departamentales y Municipales; Acuerdos y Resoluciones Educativas de Secretarías de Educación y Administración Universitaria (Consejos Directivos y Académicos).

El proceso se realizó mediante consultas en el ámbito nacional, esencialmente en el Brasil, con el recurso de la palabra clave Estágio (termino en portugués de Práctica Educativa, o Docente o Profesional), y está asociada a otras como Curricular, Supervisionada, Formación, Formación de Profesores, Formación Profesional, Educación y Educación Física, en bases de datos y portales de revistas o periódicos como: Banco de tesis de la CAPES, Biblioteca Digital de la Unicamp, Estudios y Publicaciones, Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD), Brasil Tesis, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Fundación de Protección a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP), Google Scholar (Académico), LATINDEX, LivRE, Núcleo Brasileño de Tesis y Disertaciones en Educación, Educación Física y Educación Especial; Portal de Revistas de la Universidad de São Paulo (SIBI), Producción Científica de la UNESP, Programa de Publicaciones Digitales de la Propp (UNESP), Redalyc, UNESP – Partenhon.

3 RESULTADOS

3 1 FORMACIÓN DE PROFESORES EN COLOMBIA

Este proceso de mudanzas propuesto por las políticas, principios y directrices del neoliberalismo y de la globalización también tuvo y tiene su influencia en el Sistema o Aparato Educativo Colombiano, ya que, en estas, fueron promulgados diversas leyes, decretos y resoluciones para el desarrollo de la educación en ese país. Las mudanzas se centran esencialmente en aspectos legislativos y normativos que definen las condiciones mínimas de desarrollo en el ámbito nacional.

El Decreto-Ley 2277-1979, denominado el Ejercicio de la profesión Docente, fue el decreto regulador de esta profesión, específicamente, en las condiciones de ingreso, estabilidad, clasificación y separación parcial o total del Sistema Educativo Nacional, además de orientar la capacitación o formación de los profesores y actualización y profesionalización

del ejercicio docente (COLOMBIA, 1979). Decreto-Ley 088/1984, denominado “Renovación Curricular”, que consistió en unificar los currículos del sistema, determinar nuevas prácticas de planeación, administración y reproducción educativa e incorporar nuevos aspectos pedagógicos, como objetivos indicadores de evaluación, estrategias metodológicas, evaluación cualitativa y promoción automática, lo que determino pensar en un nuevo modelo de profesor (ANACONA et al. 2007).

Ley 30 de 1992 sobre la Educación Superior y, con el apoyo de la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), se asumieron responsabilidades en la orientación y desarrollo de la educación en todos los niveles de formación. Cuanto a la formación de profesores, se tuvo como finalidad el desarrollo del saber pedagógico con calidad científica y ética, el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico, la preparación de profesores para diferentes niveles de formación y el fomento de la profesionalización del docente. Se resalta en la Ley 115 la autonomía institucional en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), (PRADA, 2001; CALVO, Lara e GARCÍA, 2004; ANACONA et al. 2007).

El Decreto 3012/1997 y el Decreto 272/1998, los cuales presentan las disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, las formaciones docentes y características específicas de la educación básica, los cursos de pregrado y de postgrado y los Núcleos del Saber Pedagógico, con el objetivo de construir la identidad profesional del pedagogo (COLOMBIA, 2000; GALLEGO, PÉREZ, GALLEGO e TORRES, 2004; CALVO et al., 2004; ANACONA et al, 2007). El Decreto 1278/2002 trata sobre el Estatuto de la Profesionalización Docente, en el cual es reconocida la formación, la experiencia, el desempeño y las competencias como atributos esenciales del ejercicio docente, en los principios y valores que fundamentan la profesión docente, con base en la ética y en la perspectiva del fomento de los Derechos Humanos (COLOMBIA, 2002).

El Decreto 2566/2003 y la Resolución 1036/2004 determinan los requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos en la educación superior (COLOMBIA, 2003), además de las características y criterios específicos de calidad para los cursos de pregrado y especializaciones en Educación (COLOMBIA, 2004). Estas disposiciones legislativas se centran en la idea de formar por créditos académicos.

3 2 FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL

En el Brasil, el área de formación de profesores, se ha desarrollado desde la década de 1960 hasta el presente, investigaciones muestran que el área ha pasado por diferentes influencias educativas, como la Escuela Nueva, la democratización de la enseñanza, la enseñanza reflexiva, la educación crítico-reproductivista y la histórico-crítica, movilizandodiferentes perspectivas y cuestionamientos sobre las políticas públicas de formación inicial y continuada.

Por lo tanto, se observa desde 1961, con la Ley 4024 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), una preocupación con la formación del educador y la necesidad de un currículo mínimo, que diese cuenta de un cuerpo de conocimientos que fundamentasen la práctica pedagógica de ese profesor. Luego, el Consejo Nacional de Educación (CNE) produjo la opinión 009/2001 (Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de Educación Básica), en que se buscó ampliar la discusión sobre el papel de los profesores en el proceso educativo; la revisión de los modelos curriculares y recomendaciones sobre ellos; revisión de las normas instituidas en los diferentes niveles de la enseñanza; presentación de principios orientadores y directrices para una política de formación de profesores, inclusión de competencias y áreas de desarrollo; y evaluación de las mudanzas (BRASIL, 2001; ALEGRE, 2006).

La Resolución del Consejo Nacional de Educación CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) y la Resolución CNE 2/2002 (BRASIL, 2002b) proponen que los cursos de formación de profesores de educación básica tengan identidad propia centrada en los conocimientos y competencias. El magisterio pasa a ser tratado como una profesión que tiene un cuerpo de conocimientos centralizado no solo en una cultura general y profesional, en los fundamentos de las ciencias de la educación, sino también en los conocimientos adquiridos por la experiencia.

Gatti, Barreto e André (2012) nos presentan un informe, en convenio con el Ministerio de Educación y la UNESCO, sobre las políticas públicas docentes en el Brasil, que permite mapearlas y analizarlas. En estas se propone un panorama sobre la formación de profesores, buscando mejorar el nivel y la calidad educativa de la enseñanza y la valorización del trabajo o ejercicio profesional del profesor; investigación que se basó en diversos documentos y fuentes documentales, tales como el nuevo Plan Nacional de Educación del Brasil – PNE (2011-2020); el Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica – PARFOR, informaciones y documentos de órganos de departamentos y municipios, además de instituciones de enseñanza superior y grupos de investigación.

Ya en el nivel de formación inicial de profesores, tenemos que en las políticas públicas se tiene un conjunto de programas tales como: el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni), la UAB, el Pro-Licenciatura, Programa Universidad para Todos (ProUni); el Parfor; el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid); El Programa especial de Formación de Profesores para la Educación Básica de la Zona Rural (Profir), en el Estado Acre; El Programa Beca de Práctica de Formación Docente, en el Estado del Espíritu Santo; y la Beca Formación: Escuela Pública y Universidad del Estado de São Paulo.

3 3 FORMACIÓN DE PROFESORES EN ARGENTINA

En el marco o contexto de las mudanzas como consecuencia de las políticas y directrices del modelo neoliberal y la expansión de aquello que se denomina Globalización, en los campos de lo económico, político, social y cultural, fueron transformadas y redefinidas las funciones, objetivos, proyectos e instituciones en general, mudanzas que también afectaron a la Argentina en todos los ambientes y espacios educativos. Por eso, al abordar el desarrollo de la Educación en la Argentina en los últimos años, se habla a partir del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1998), en el cual se afianzaron muchos acuerdos, consensos y también contradicciones presentados en las reformas.

En el año de 1987, se desenvuelve un currículo con carácter alternativo, con la intención de formar profesores para la Enseñanza Básica (Proyecto MEB), teniendo como objetivo principal realizar una articulación entre la enseñanza media y la superior, mediante una formación docente en los últimos años de la enseñanza media, lo que permitía obtener el título intermedio de “*Bachiller con Orientación Pedagógica*”. Luego en el año de 1991, se inició el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), buscando una organización institucional y curricular para el mejoramiento integral de la calidad de formación, mediante la capacitación e investigación educativa, la integración disciplinar, la modificación de la organización institucional, curricular, las condiciones de trabajo de los docentes y el reconocimiento de todo el trabajo desarrollado por ellos (POGRÉ, ALLEVATO e GAWIANSKY, 2004).

Sin embargo, el reflejo del deseo de una nueva política educativa en Argentina se ve concretizada en el marco normativo de las siguientes Leyes y resoluciones: 24.049/1992 (Ley de Transferencias) refiriéndose al pasaje de la administración y servicios educativos, en sus diferentes niveles, del gobierno nacional para los gobiernos provinciales y municipales,

fueron también concebidos al Gobierno Nacional poderes para determinar o transferir los servicios, de forma total o parcial, de las facultades y funciones de las instituciones privadas reconocidas.

Luego, en la Ley Federal de Educación (24.195/1993), son propuestos los fundamentos básicos para la transformación de la Educación en Argentina, estableciendo principalmente las directrices en relación a los derechos, a las obligaciones y las garantías del sistema educativo, de la enseñanza infantil hasta la superior en los objetivos, en las estructuras académicas y en los contenidos; la inclusión de graduandos, investigadores y administradores de la educación en la formación y en el mejoramiento y asentamiento de las normas para descentralizar la educación, pasando está a ser administrada, en los servicios, por los gobiernos de las provincias y municipalidades, pero la orientación y articulación del sistema educativo en su globalidad queda a cargo del Gobierno Federal (ARGENTINA, 1993a; CÁMPOLI, MICHATI e GORBOFF, 2004; SARAIVIA e FLORES, 2005).

En la Resolución 26/93, se establecen los mecanismos metodológicos para realizar acuerdos prioritarios en la aplicación de la Ley Federal de Educación, especificando el porqué de los acuerdos, como se realizaran y sobre qué aspectos se desarrollaran, en la estructura del Sistema Educativo, la transformación curricular, en la capacitación, en la formación docente, en su obligatoriedad, gratuidad y asistencia y en la equivalencia de títulos y estudios (ARGENTINA, 1993b). En la Resolución 32/93, el Consejo Federal de Cultura y Educación planeo las finalidades, funciones y características de la Formación Docente Continua, teniendo como prioridad, en los procesos de formación, la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los profesores, caracterizando la formación de la graduación, el mejoramiento de la actividad docente, la capacitación continua de licenciados en los nuevos papeles profesionales, la capacitación pedagógica, especializada y orientada (ARGENTINA, 1993c).

Por eso, en la Resolución 36/94, fue aprobada la Red Federal de Formación Docente Continua, mediante la cual se instituyó el marco organizador para la conformación del sistema educativo, la definición de los campos de formación docente, características de los campos de formación general, especializada y continua en el pregrado, y el establecimiento de los criterios y parámetros para la evaluación y certificación en la Red Nacional (ARGENTINA, 1994).

La Ley de Educación Superior (24.521/1995) establece, en seguida, que la formación docente pertenezca al nivel superior, para instituciones universitarias y no universitarias,

presentando el marco regulador de formación profesional superior en torno de la autonomía universitaria con todas sus garantías (ARGENTINA, 1995). Son sus objetivos prioritarios: formación de investigadores y docentes administrativos que sean críticos y democráticos; la creación de un sistema único, independiente y autónomo de evaluación en consonancia con la Comisión Nacional de Evaluación y Cualificación Universitaria (CONEAU); establecimiento de exigencias mínimas para mantener la calidad regular del alumno y permitir el cobro o no de tarifas para ser estudiante regular, quedando a criterio de la institución (SARAVIA e FLORES, 2005; UNESCO, 2013).

Después, la Resolución 105/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación determinó los criterios y principios generales para la transformación de la Educación de jóvenes y adultos, en una serie de recomendaciones y requisitos para el desempeño docente, tales como: obtener el título de acuerdo con el nivel de la enseñanza en que se va a actuar; tener certificación de la formación especializada para la educación de jóvenes y adultos; participar de capacitaciones docentes y acuerdos en torno a los Contenidos Básicos mínimos y comunes correspondientes (ARGENTINA, 1999).

En el año 2006, fue promulgada una nueva Ley de Educación Nacional (26.206/06), que tiene como objetivo regular el ejercicio del derecho a enseñar y de aprender. Además de eso, creo el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), designándole funciones de planeación, ejecución y promoción de políticas nacionales para la formación inicial y la continuada de profesores (ARGENTINA, 2006). Las funciones del Sistema de Formación Docente en Argentina fueron reguladas por la Resolución 30 de 2007, con el objetivo de comprender la complejidad del desempeño docente y su relación con la formación inicial y continua de los profesores en ejercicio y la producción de los saberes sobre la enseñanza, formación y el trabajo docente (ARGENTINA, 2007; 2010).

El desarrollo de la formación docente en Argentina tiene como principales responsables por la capacitación de los profesores, según las nuevas directrices emanadas de la Ley de Educación Superior, el Programa Nacional de Capacitación Docente (PNCD) y el Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización del profesorado (PNTFDAP), además de otras instituciones públicas y privadas acompañados y asesorados por agencias nacionales e internacionales, tales como: el Instituto Nacional de Crédito Educativo del MEC, las Universidades, el PROFOR (Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación), el PRISE (Programa de Reforma e Inversión en el Sector Educación), el PRODYMES (Programa de Descentralización y Mejoramiento de la

Educación en la Enseñanza Media), la BPD (Biblioteca Profesional Docente), la PROMESbA (Programa de Mejores Graduados de la Escuela Media a la Docencia), a OEA (Organización de Estados Americanos) y la OIE (Organización dos Estados Ibero-americanos para la Educación). Eso, de cierta manera, refleja que el sector terciario fue el principal responsable tanto por la formación docente, como por la diversidad y cobertura de sus ofertas académicas (CÁMPOLI et al, 2004; SARAVIDA e FLORES, 2005).

3 4 FORMACIÓN DE PROFESORES EN CHILE

Tenemos que las reformas más sobresalientes en los últimos años en Chile son: La Reforma Integral de la Educación propuesta en 1965 y materializada en el año de 1967, fue posible estructurar el Sistema Educativo Chileno en lo curricular, disminuyendo los niveles de analfabetismo, la retención escolar y el aumento de los años de escolaridad. Se consideró también importante desarrollar la formación inicial y continua como proyecto de vida para lo cual fue creado el Centro de Mejoramiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), para evaluar, supervisar y organizar la oferta de cursos de formación docente en las diferentes instituciones (AVALOS, 2004; UNESCO, 2013).

El Decreto-Ley 3541/80 establecido por el gobierno de la dictadura militar considero que los cursos de formación de profesores son técnicos y no de nivel universitario (AVALOS, 2004; CRUZ, 2006), para lo cual, en esta reforma, se programó y se impuso un conjunto de normas en el Sistema Educativo, específicamente para regularizar las mudanzas en las bases de la Educación Superior, tales como: tener cierta “apertura” y “libertad” en la enseñanza; ampliar las propuestas de formación profesional en la educación superior; fomentar y apoyar la creación de nuevas instituciones educativas, tanto de carácter público como privado; centralizar los procesos de formación y de enseñanza en el desarrollo de competencias; proponer un nuevo sistema de financiamiento de la Educación Superior en la esfera estatal y, cuanto a la formación de profesores, la reestructuración de las universidades que ofertaban estos cursos, por una institución denominada “Academia Superior de Ciencias” (AVALOS, 2004; COX, 2005; CRUZ, 2006; YANES, 2010).

En el año de 1990, fue propuesta una reforma con base en la denominada “Ley 18.962/1990 Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE)”, en la cual los cursos de pedagogía pasaran a tener nuevamente el carácter de formación universitaria (AVALOS, 2004; POGRÉ et al, 2004, COX, 2005), presentando algunas orientaciones con la finalidad de regular la formación universitaria, dar fortalecimiento a la profesión y a la profesionalización

docente y promover activamente la participación en los modelos de cualificación institucional y educativa.

Luego fue propuesto el Estatuto de los Profesionales de la Educación promulgado en la Ley 19070/1991, el cual tuvo como fin perfeccionar la cualificación y profesionalización de los profesores, mediante la actualización y adquisición de conocimientos, técnicas e instrumentos para mejorar las funciones docentes, por lo que, este estatuto no sólo permitió una mayor participación y desarrollo de los profesores en las políticas educativas nacionales, sino también contribuyó con este proceso (CHILE, 1991; CASTRO-PAREDES, 2012).

Sin embargo, en 1996, fue formulado el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), con el cual se inició un proceso de reforma educativa en la formación inicial docente, en la continua e inclusive en aspectos del ejercicio profesional, con el objetivo central de mejorar la calidad educativa mediante propuestas, diseños e implementaciones de diversas estrategias para su fortalecimiento. Además de eso, había concentración en el ofrecimiento de becas de estudio para los mejores estudiantes, lo que fomentó una mayor cantidad de interesados en cursar licenciatura y con una mejor calidad académica de los aspirantes a profesores (PRADA, 2001; AVALOS, 2004, UNESCO, 2013; ÁVALOS, 2014).

En el nuevo siglo y en el contexto de las reformas en Chile, es instalado en el espacio educativo el documento titulado “Marco para la Buena Enseñanza”, cuyos objetivos centrales son fortalecer la profesión docente y la mejoría de la calidad educativa y, con eso, se generaren directrices sobre el entendimiento y orientación para una buena educación. El profesor pasa a ser el centro de la enseñanza, en un compromiso con el proceso, en el desarrollo de sus capacidades y valores docentes y en su involucramiento con las tareas administrativas, alrededor del “Ciclo en el Proceso de la Enseñanza-Aprendizaje”, sustentado en la preparación de la enseñanza, en la creación de un buen ambiente de enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y en las responsabilidades profesionales del docente (CHILE, 2003).

En esa misma línea en la presentación de reformas educativas, una de las más importantes para la educación en Chile fue propuesta en 2006, mediante el proyecto titulado “Ley General de la Educación”, además de eso la “Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”, donde se decretó la obligatoriedad de la acreditación para todas las carreras de pedagogía” (ÁVALOS, 2014: 12), como resultado de luchas y protestas de los estudiantes y profesores de toda la nación y en todos los niveles de la enseñanza, para que las reivindicaciones por la educación en forma general fuesen atendidas (CHILE, 2009). Los

puntos sobresalientes en el nivel académico en esta Ley, que no se limitaran más a las facultades para escoger los futuros estudiantes, fueron: las modificaciones en los diferentes procesos de admisión al sistema educativo, a las renovaciones curriculares y el reconocimiento de participación de los establecimientos educacionales en las propuestas educativas; en el nivel administrativo la reducción de la educación básica a seis años, el aumento de dos años en la enseñanza media y la ampliación de los requisitos para obtener el reconocimiento educativo o de cualificación oficial (SCHWARTZMAN, 2007).

En el 2009 fue derogada la Ley 18.962/1990 (LOCE) por la Ley General de Educación (20.370/2009), que demanda por la regularización de los derechos y deberes de los integrantes de las comunidades educativas, de los requisitos mínimos de exigencia académica y del reconocimiento institucional en los diferentes niveles del sistema educativo, con el objetivo principal de tener un Sistema Educativo con equidad y calidad en el servicio (CHILE, 2009; CASTRO-PAREDES, 2012). Aunque esta reforma tuviese los conceptos de calidad, equidad, diversidad, integración e inclusión en la educación nacional, el control del gobierno central aparecía en mayor proporción, pues con relación a la Ley anterior, es mantenida la institucionalidad educativa, la estructura de financiamiento, la formación, la evaluación y las condiciones de trabajo docente con una rigidez operativa que no permitió una verdadera renovación educativa en sus estructuras (JARAS, CÁNOVAS e REBOLLEDO, 2011; CASTRO-PAREDES, 2012).

4 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la revisión general del Sistema Educativo Colombiano, los procesos de formación docente tienen influencia de diferentes dinámicas y mudanzas, en aspectos, tales como: la profesionalización y actualización de los profesores; en las relaciones con varios segmentos administrativos, sean estos del tipo financiero, de apoyo, de asesoría, de control y monitoreo; la tendencia para privatizar los diferentes niveles de la Educación Básica y Superior; articulación de las prácticas docentes en los contextos y realidades educativas; fortalecimiento de la docencia como campo de investigación y del docente como investigador de esta; fortalecimiento de las redes de formación de profesores en el ámbito nacional e internacional (CALVO et al., 2004).

Lo presentado en el párrafo anterior nos invita a mirar la formación de profesores en una renovación de las estructuras institucionales de los procesos formativos y en el ámbito curricular, mediante la integración con la sociedad, las ciencias, las áreas y la vida civil en el

campo de la práctica, en que sea evidenciado el conocimiento disciplinar y el pedagógico, fortaleciendo las prácticas de manera planeada, con vinculación a los sistemas escolares y con actividades explícitas docentes de supervisión (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI et al., 2011).

Se resalta en el contexto brasileño, que los esfuerzos legislativos, académicos y sociales, que se desarrollan permiten pensar, analizar y comprender que la formación de profesores, tiene como base el fortalecimiento de los saberes y conocimientos adquiridos y a adquirir (pasado, presente, futuro), los cuales son perfeccionados por el saber curricular pautado en la acción y reflexión, en colocar en la práctica, en la experimentación y en la ejecución, los saberes y conocimientos apropiados, casi que de manera técnica (SOUZA NETO, 2014). Además de eso, esa formación se ha desarrollado con influencia de los contextos políticos y económicos de cada época, cuando se proponen medidas, reformas y mudanzas educacionales, atendiendo a normalizaciones y desdoblamientos que se regularizan en torno de aspectos financieros, políticos y sociales (CAPAZZROZ, 2003).

En la Argentina, se permiten constituir antecedentes de propuestas políticas y proyectos legislativos para el futuro (POGRÉ et al., 2004), cuando la educación paso a tener el papel de formar ciudadanos democráticos y expandir la participación en el reconocimiento de problemas, como el analfabetismo, la evasión escolar, la baja calidad educativa y la burocratización y centralización de las decisiones, mediante procesos que regionalicen la educación, la obligatoriedad escolar y maneras que repiensen las salidas laborales del sistema educativo (CARBONARI, 2004). En ese contexto, la formación de profesores es basada en las áreas del conocimiento general, pedagógico, especializado y orientado, que fueron constituidos en los Contenidos Básicos Comunes. Estos comprenden los saberes que son relevantes, en el nivel curricular del Sistema Educativo Nacional, y orientador de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con el objetivo de que respondan a las exigencias, características y problemáticas de los contextos particulares (POGRÉ et al. 2004; SARAVIA e FLORES, 2005).

En esa década de los años 1990 hasta el 2000, el modelo de formación de profesores es denominado como “basado en la oferta”, debido al carácter de implementación en los requisitos y exigencias en las políticas neoliberales, que buscan por la masificación de los aspectos didácticos y de actualización de las disciplinas, modelo en el cual se nota la pasividad de los docentes, pues son solamente receptores de las políticas educativas (FINOCHIO e LEGARRALDE, 2006; ARGENTINA, 2010); generando un enlace entre las

diferentes instituciones de formación docente con las escuelas, de manera limitada y reducida, pues en las mudanzas curriculares para desarrollar prácticas y regencias pedagógicas intensas y amplias, exigen orientar un enfoque de trabajo centrado en la escuela, lo que requiere realizar vínculos muy estrechos y sistemáticos con la formación inicial (ARGENTINA, 2010).

La finalidad de esos procesos fue realizar las transformaciones docentes que fueran surgiendo de esas mudanzas, diferencias y tensiones entre lo nuevo y lo tradicional, en el ámbito del sistema educativo y académico argentino, en que la heterogeneidad es la que tiene preponderancia en el sistema (SARAVIA e FLORES, 2005). A la cabeza de eso, Cámpoli et al (2004) dicen que la formación docente en la Argentina se ha desarrollado entre tradiciones y tendencias, que son configuradas y construidas en la consciencia de los individuos colocando en la historia y en el tiempo, siendo reflejadas en la organización curricular, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos.

Por lo que, en las políticas educativas actuales en la Argentina buscan transformar la educación con medidas y mudanzas en la concepción de la formación continua y el desenvolvimiento profesional de los profesores, sin embargo, los diferentes avances de las reformas educativas presentadas, propuestas e impuestas en el Sistema Educativo Argentino y que buscan por mejorías de la calidad educativa, muestran algunas debilidades, tensiones y desafíos en el campo de la formación de profesores, por causa de la falta de participación, regularización y autonomía en la construcción de las diferentes políticas públicas docentes por parte de los actores principales, o sea, los profesores.

En el contexto chileno, Pogré et al (2004) manifiestan que, con las reformas, el objetivo central para las Universidades fue mejorar los procesos que permitían la articulación de las ofertas curriculares en el Sistema Educativo, superando la sobrecarga de contenidos y de cursos de formación continua, mediante la introducción de espacios interdisciplinarios, los cuales fueron organizados alrededor de problemáticas en común. También Avalos (2004) presenta las áreas curriculares que tienen los diferentes cursos de formación docente, siendo estas la general, de la especialidad, la profesional y de la práctica.

Cox (2005) y Yanes (2010) apuntan para esas mismas ideas diciendo que, con las diferentes reformas y propuestas educativas de las décadas del 80 y 90, se tuvo una mejoría significativa en el nivel administrativo de la educación, desarrollo de la matriz institucional descentralizada, aumento de la cobertura educativa, ampliación de la escolaridad y, específicamente, el crecimiento del capital privado en la educación, diseño y ejecución de programas integrales de mejoría de la calidad y equidad educativa. Pero, desafortunadamente,

los resultados esperados en el nivel académico no fueron los deseados, pues en él es fortalecido y aprovisionado la enseñanza privada en detrimento y debilitamiento de la enseñanza de carácter público.

Sin embargo, los procesos de reformas y mudanzas en el Sistema Educativo Chileno han pasado en la historia por diferentes dinámicas y tipos de situaciones positivas como negativas, tanto en su financiamiento en el aspecto curricular, en lo administrativo y específicamente en la formación inicial. Pero, tales procesos se desenvuelven según un nuevo modelo de avance económico y político del país, con un pensamiento educativo centrado en aspectos económicos y financieros, en un pragmatismo de calidad y de equidad en la cobertura y en torno de procesos privatizadores, neoliberales y globalizantes establecidos en la región (ÁVALOS, 2014). Donde es visto que el gasto o inversión en educación son necesarios, es adjudicado un dinero, en su mayoría por el gobierno, a los alumnos o sus padres, en una dinámica de la venta de servicios educativos dentro de las lógicas tradicionales del mercado, cuya consecuencia, desafortunadamente, es que los resultados esperados en los aspectos académicos y de rendimiento escolar no sean los esperados y deseados.

En esa discusión de los aspectos regulatorios de las reformas educativas en algunos países de la América del Sur, a saber: Colombia, Brasil, Argentina y Chile, en contraposición a las políticas neoliberales y globalizantes relacionadas con la educación, Freitas (2004) y Russel (2014) plantean, que la formación de profesores responde a diferentes proyectos de tipo social, educativo, laboral y político, en los cuales se hacen articulaciones en torno a la calidad del aprendizaje, tanto del ofrecido en la Universidad para la Escuela y viceversa, mediante procesos pedagógicos, en condiciones de enseñanza-investigación-extensión; la organización y presentación de proyectos pedagógicos, epistemológicos, curriculares, técnicos y científicos que envuelvan la comunidad; reconstrucción de relaciones para una “nueva escuela” humanizada que asuma desafíos en la política profesionalizante; la valorización del ejercicio docente, como profesión, profesionalización y profesionalidad y un encuadramiento de las pedagogías en el siglo XXI, como “condição para uma educação emancipadora das novas gerações e de formação de educadores intelectuais de um novo tipo, para a formação de todos os professores como pedagogos comprometidos com a atualidade” (FREITAS, 2004: 113).

5 CONCLUSIONES

Las reformas políticas se alinean a los diferentes movimientos que en el ámbito internacional, buscan por la profesionalización del magisterio, bien como por una tendencia de formación centrada en la idea del desarrollo de competencias, suscitando la adherencia, negación o cuestionamiento. También se destaca la importancia de que estos contextos busquen formar un nuevo profesor centrado en la acción-reflexión-acción y en las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC). Todo eso se desenvuelve en un espacio de tensión entre lo local y lo global, regulando el aspecto social con lo educativo, donde los sistemas escolares son administrados y financiados mediante medidas políticas y administrativas, con el objetivo de ser soluciones para los problemas de la ineficiencia administrativa de los recursos educativos (OLIVEIRA, 2009), aunque “este tipo de cambio no ha sido acompañado por una mayor cantidad de análisis fundamentales del rol de la experiencia en el aprendizaje de la enseñanza” (RUSSELL, 2014: 224).

Se comprende en los contextos investigados un fortalecimiento en la elaboración, ejecución y desarrollo de las orientaciones, que tienen como finalidad los aspectos económicos y financieros y son desarrolladas en torno de los procesos educativos, situaciones que de cierta manera profundizan las diferencias entre lo “moderno” y lo “habitual”, entre las tradiciones y las tendencias, predominando la heterogeneidad en los procesos. Todas esas situaciones terminan por no permitir una visión unificada o cualificada de los perfiles de graduados y profesores de que se necesitan, se buscan y se desean. Aunque, algunas de las directrices permiten pensar en la formación de profesores y de futuros profesionales con una apropiación de amplios conocimientos y saberes; que sean críticos, independientes, analíticos, innovadores, etc., con capacidad de participar con compromiso en los procesos comunitarios y sociales; que reconozcan, investiguen y comprendan las realidades y situaciones de los contextos educativos.

Por lo tanto, en los nuevos escenarios, se realiza la formación de profesores en todas las áreas, específicamente para una profesionalización del magisterio, ya que ellas son casi que obligadas a proponer elementos formativos y de desenvolvimiento de competencias, el incremento en la realización de prácticas en el contexto laboral y un fortalecimiento de la identidad docente para el trabajo. Es todo esto, con base en los principios políticos, filosóficos y económicos del Neoliberalismo y de la Globalización, que esa formación busca responder a la economía de los países, a los sistemas culturales, a la movilidad educativa, a una educación para y en la acción, aun mayor compromiso docente y para una fuerte relación multi e interdisciplinar de las áreas.

Por fin, resaltamos que el análisis de los aspectos regulatorios sobre la formación docente en los países exhibidos es apenas un de los pasos necesarios a la comprensión de como tales políticas influyen los procesos de formación y también el trabajo docente. Además de eso, es importante registrar que el análisis realizado en este trabajo presenta uno dentro de tantas miradas para la dimensión de la regulación en el ámbito de la formación docente.

Referências

- ALEGRE, A. de N. Formação de professores: A práxis curricular e as competências apresentadas pelas diretrizes curriculares. In: Samuel de Souza Neto, Dagmar Hunger (Eds.), **Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblióetica, 2006. p. 43-57
- ALMEIDA, S., ALMEIDA, J. **O Estágio no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cascavel: PDE – Área de Gestão Escolar, 2008.
- ANACONA, B., FAYAD, J., GRANADA, I., GRUBERT, O., GUTIERREZ, C., MEDINA, M., NUÑEZ, M., POSSO, C., RODRÍGUEZ, W. Políticas públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas: Escuela Normal Superior Farallones de Cali. In: M. Quintero. **Investigación de los saberes pedagógicos**. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional, 2005. p. 55-117.
- ARGENTINA. **Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela**. Documento Preliminar. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. 2010. Disponível em <http://es.scribd.com/doc/48905634/Desarrollo-Profesional-Docente-centrado-en-la-escuela-segunda-parte>. Acesso em 23 de julio de 2013.
- _____. **Resolución CFE N°30/07. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. 2007. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>. Acesso em 23 de julio de 2013.
- _____. **Ley de Educación Nacional n° 26.206**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- _____. **Resolución 105/99 CFCE. Principios y criterios generales para la transformación de la educación de jóvenes y adultos**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1999.
- _____. **Ley de Educación Superior Nro. 24.521. Decreto 268/95**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1995.
- _____. **Resolución 36/94 CFCE. Red Federal de Formación Docente Continua**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1994.

_____. Resolución Nro.26/93 del CFCE. **Establece los mecanismos para acordar los aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Superior**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1993^a.

_____. Resolución Nro.32/93 del CFCE. **Finalidad y funciones de la Formación Docente Continua**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1993b.

_____. **Ley Federal de Educación. Ley n° 24.195**. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología., 1993c.

_____. **Ley N° 24.049/92 de transferencia de los establecimientos de educación media a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires, 1992.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v.22, n. 40, p. 95-103, 2013.

AVALOS, B. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios Pedagógicos**, vol. XL, Número Especial 1: 11-28.

AVALOS, B. *La formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile, 2004. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf> Acesso em 5 de septiembre de 2014.

BOGDAN, R. e BIKLEN, K. S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução a Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2002 a.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior**. Diário Oficial da União. Brasília DF: Ministério da Educação, 2002b.

_____. Parecer N.º: CNE/CP 27/2001. **Dá nova redação ao item 3.6, a linha c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.

CALVO, G., LARA, D. y GARCÍA, L. **La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnostico**. Bogotá D.C: UNESCO/IESALC. 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf> Acesso em 3 de agosto de 2014.

CÁMPOLI, O., MICHATI, M. y GORBOFF, N. **La formación docente en la República Argentina**. Buenos Aires: UNESCO/IESALC, 2004.

CAPARROZ, F. (2003). Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física. "O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é". In: Bracht, V. e Crisorio, R. (Eds.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 309-333.

CARBONARI, M. Tres congresos (1882-1934-1988), tres modelos educativos, tres tipos de Estado. In: **Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur**. "Sociedad civil, democracia e integración". VI. Montevideo, 2004.

CASTRO-PAREDES, M. Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado. **Revista Educación y Educadores**, v.15, n.1, p.97-114, 2012.

CHILE. **Ley General de Educación. Norma Ley 20370**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2009.

_____. **Marco para la Buena Enseñanza**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2003.

_____. **Reglamento de la Ley 19.070: Estatuto de los Profesionales de la Educación**. Programas de la Reforma Educacional sobre: Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes y Perfeccionamiento fundamental de profesores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1991.

COLOMBIA. **Resolución 1036 de 2004**. Promulgada abril 22 de 2004. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, 2004. Disponible em: www.mineduacion.gov.co/1621/article-86386.html Acesso em 4 de agosto de 2014.

_____. **Decreto 2566 de 2003**. Promulgado septiembre 10 de 2003. Bogotá D.C. Ministerio de Educación Nacional, 2003. Disponible em: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf.2003 Recuperado em 5 de agosto de 2014.

_____. **Decreto 1278/2002. Estatuto de Profesionalización Docente**. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional, 2002.

_____. **CAENS – Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores**. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional, 2000.

_____. **Estatuto Docente**. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, 1979. Disponible em: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf Acesso em 4 de agosto de 2014.

CONTRERAS, D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COX, C. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: _____. (Ed.). **Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile**. Santiago: Editorial Universitária, 2005. p.99-113.

CRUZ, G. (2006). El caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS en Talagante, Chile: Arte, humanidades y ethos universitario en la formación de profesores de enseñanza básica. En: Campos, R. y Körner, A. (Eds.). **Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente**: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO, 2006. p. 201-243.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1995.

FINOCHIO, S.; LEGARRALDE, M. **Modelos de Formación Continua en América Latina**. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006.

FREITAS, H. (2004). Novas Políticas de Formação: Da concepção negada à concepção consentida. In: Barbosa, L. R. L. (Ed.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.89-116.

GADAMER, H-G. **Verdad y Método**: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 5ª Edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1998.

GALLEGO, R., PEREZ, R., GALLEGU, A. y TORRES de, L. Formación inicial de profesores de Ciencias en Colombia: un estudio a partir de programas acreditados. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v.10, n. 2, p. 219-234, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/06.pdf> Acesso em 6 de agosto de 2014.

GATTI, B. y BARRETO, S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B., BARRETO, E. y ANDRÉ, M. **Políticas Docentes no Brasil**: Um Estado da Arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B., BARRETO, E. y ANDRÉ, M. **Políticas Docentes no Brasil**: Um Estado da Arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.298-329, 2012.

GERRING, J. (2004). What is a case study and what is it good for? **American Political Science Review**, v.98, n. 2, p. 341-354.

GIL, A. **Estudo de caso**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009.

GOERGEN, P. y SAVIANI, D. **Formação de Professores**: A experiência internacional sob o olhar brasileiro. São Paulo: Autores Associados. NUPES, 1998.

HOLMES, G. **A Report of the Holmes Group**: Tomorrows Teachers. Michigan: The Holmes Group, Inc., 1986.

JARAS, M., CÁNOVAS, C. y REBOLLEDO, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. **Universum**, Talca, v.26, n.2, 143-163, 2011. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762011000200008&lng=es&nrm=iso. Acesso em 09 de septiembre de 2014.

LELLA, C de. Modelos y tendencias de la Formación Docente. **I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación**. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura Desarrollo Escolar, 1999.

LÜDKE, M. y ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRINHOS, M. y OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação**. v.2, 2, p. 49-65, 2010.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.4, p.109-139, 1991.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA, D. Reformas educativas y redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. In: Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R. y Stubrin, F. (Eds.) **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p.121-134.

PAPI, S. **Professores: Formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PIEDARBUENA, D. Mercosur. 2006. Disponível em: http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/2_monografias_sobre_MERCOSUR.pdf Acesso em 11 de marzo de 2012.

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POGRÉ, P., ALLEVATO, C. y GAWIANSKY, C. **Formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay**. Buenos Aires: UNESCO. PROEDUCA, 2004.

PRADA, L. Formação continuada de professores: Experiências em alguns países. **Revista Online da Biblioteca Professor Joel Martins**. v.2, n.3, p. 97-116, 2001.

RUSSEL, T. La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. **Estudios Pedagógicos**, v. XL, número especial 1, p. 223-238, 2004.

SACRISTAN, G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Ed.). **Profissão professor**. 3. ed. Porto: Ed. Porto, pierre, 1999, p. 63-91.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SARAVIA, L. M. y FLORES, I. **La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países**. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo. Lima: PROEDUCA-GTZ, 2005.

SÁ-SILVA, J., ALMEIDA DE, C. Y GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v.1, n.1, p. 1-15, 2009. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf. Acesso em: 17 de septiembre de 2012.

SCHWARTZMAN, S. Um Laboratório de Reformas Educacionais. En: Seminário sobre a Qualidade da Educação Básica, 2007, Brasília, DF. Chile: Texto preparado para o promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Confederação Nacional do Comércio, 2007. Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/paperChile.pdf Similares Acesso em: 07 de junio 2012.

SOUZA NETO, S. (2014). A formação de professores de Educação Física no Brasil: Novos rumos, novos desafios. In: Albuquerque, A., Pinheiro, C. y Resende, R. (Eds.). **A formação de formadores em Educação Física e Desporto**: Perspectivas internacionais. Tendências atuais. Maia, Portugal: Edições ISMAI, 2014. p.237-254.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n. 123, p. 551-571, 2013.

UNESCO. UNITED NATIONS, EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, CULTURAL ORGANIZATION. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 2013.

YANES, J. **La reforma educacional en Chile**: Una revisión y meta-análisis de resultados. Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia) – Pontifícia Universidad Católica de Chile, Escuela de Ingeniería, Santiago de Chile, 2010.

Recebido em: 01/04/2017

Revisado pelos autores em: junho/2017

Aprovado para publicação em: 01/07/2017

Publicado em: 31/08/2017