

UNA APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA Y BRASIL

AN APPROACH TO TEACHER EDUCATION POLICIES IN ARGENTINA AND BRAZIL

Nancy Edith Aquino*
Susana Patricia Ferreyra

La ponencia se enmarca en trabajos de investigación de sus autoras en el marco del Proyecto Secyt UNC¹ que dirige Liliana Aguiar y co-dirige Susana Ferreyra y en el cual se abordan los procesos de enseñanza y la formación de docentes en Historia en la Educación Superior. En este avance se presentan algunas miradas comparadas sobre las políticas públicas vinculadas a la educación superior en Argentina y Brasil haciendo hincapié en las modificaciones introducidas en las legislaciones de ambos países que dan cuenta de nuevos posicionamientos en relación con la formación de sus docentes.

Políticas públicas – Educación superior – Formación docente

The paper is part of research work of the authors in the framework of the UNC Secyt Liliana Aguiar directed and co-directed Susana Ferreyra and which addresses the teaching and training of teachers in higher education history. In this process addresses some looks compared on public policies related to higher education in Argentina and Brazil with emphasis on the changes in the laws of both countries that account for new positions in relation to the training of their teachers.

Public policies – Higher education – Teacher training

* Escuela de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: aquinonan@fibertel.com.ar; suferreyra@arnet.com.ar

¹ La Enseñanza De La Historia Entre Retornos Y Reformas. Problemas, Perspectivas Y Políticas, La Formación De Los Adolescentes Y De Sus Docentes.

Introducción

Está reconocido por numerosos autores que la problemática de la formación de los docentes es de interés central hoy para los países latinoamericanos. Esta formación reconoce una historia poco homogénea atravesada por la diversidad de campos disciplinares que la componen, la multiplicidad de instituciones involucradas, los variados sujetos del campo intelectual y curricular que intervienen en los debates. (Bombini, G: 2011)²

Si agregamos al análisis las potencialidades que se ofrecen cuando pretendemos alcanzar con esta mirada lo que ocurre en dos países con fuerte tradición al respecto, como Argentina y Brasil, la complejidad adquiere mayor dimensión.

En este trabajo, centraremos el abordaje en las transformaciones de las últimas décadas (LES,³ LEN,⁴ LDB⁵) intentando visualizar los procesos y tensiones entre centralización/descentralización de las decisiones sobre la educación superior, en relación con la formación docente.

El papel del estado en las regulaciones que atañen a la formación de aquellos agentes encargados de la transmisión social del conocimiento es clave. Estas disposiciones se constituyen en mecanismos que desde el gobierno se ponen en juego con la intención de producir nuevas reglas y normas que reconfiguren las prácticas, identidades y disposiciones de los sujetos, estableciendo los parámetros de lo permitido y válido (Popkewitz: 1994).

Gloria Edelstein, reconocida pedagoga argentina con trayectoria destacada también en instituciones universitarias brasileras, aludiendo al papel que le cabe al Estado en la regulación de la formación de sus docentes afirma que *”Históricamente, el papel de los profesores, con la consolidación de los sistemas nacionales de educación, se constituye en área clave del proceso de reproducción social y de legitimación ideológica del poder estatal, por lo que (...) el Estado no vacila en crear las condiciones para su profesionalización”* (2011,56).

Indagar la relación entre Formación Docente, Educación Superior y Políticas Públicas se ha constituido en uno de los ejes de estudio en los últimos proyectos de investigación. Desde las mismas hemos logrado visualizar que la formación docente

² Aquino N y Ferreyra S: “Formación docente, política, debates y propuestas”. En *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Vol. 10.APEHUN. 2012.

³ Ley Nro.24521/ 95 de Educación Superior - Argentina.

⁴ Ley Nro. 26206/2006 de Educación Nacional - Argentina

⁵ Ley Nro. 9394/96 de Directrices Básicas para la Educación - Brasil.

está contenida en la Educación Superior desde sus inicios y a pesar de los vaivenes de la política ha tomado fuerza y ha logrado ingresar en la agenda de gobierno y constituirse en objeto de políticas públicas.

Una política se define como pública, coincidiendo con Aguilar Villanueva, (1993), cuando atiende al interés general, implica la intervención del Estado en aquello concerniente a las condiciones de vida de la población. Un tema, en nuestro caso la Formación Docente, en términos de necesidad y/o demanda de la sociedad, logra ingresar a la agenda cuando ha alcanzado el apoyo de los grupos u organizaciones estratégicamente ubicados, es decir cuando se cuenta con la fuerza para imponer una problemática como demanda a ser atendida por el estado. Y a la vez éste también construye aquello que ha de ser considerado como atendible en términos de cuestión social, de este modo el Estado da respuesta a la cuestión social a la vez que la construye.

Si focalizamos en la cuestión educativa, la política educativa expresa la decisión de formular un proyecto que incluye el para qué, el qué y el cómo de la misma. Es decir el sentido, contenido, el acceso, la transparencia en el manejo de los recursos públicos y recaudaciones fiscales implicados en el desarrollo e implementación de las mismas. Sin embargo, para ser efectiva la demanda es necesaria su inclusión en la agenda política gubernamental y de ser posible sustentarla en el tiempo para que se transforme en uno de los elementos constitutivos de la misma.

Brasil

Las décadas del 80 y 90 del siglo pasado (XX) fueron claves en el contexto latinoamericano en general y en Brasil en particular en relación con el impulso de reformas en las políticas públicas que dieron lugar a propuestas de universalización de la educación, fundamentalmente la llamada “enseñanza fundamental u obligatoria”, que en algunos casos se extendieron a la enseñanza media y a los procesos de formación de sus docentes.

A modo de contextualización y sin ánimos de profundizar en debates ampliamente trabajados, historizamos algo del proceso de conformación de un horizonte de enseñanza en Brasil, centrándonos en la tensión federalización/centralización de las políticas sobre la educación y la formación de los docentes.

Tal como sostienen diversos autores, el interés por implementar una educación común para todos los brasileros surge ya desde la “invención” del Estado Nacional en el siglo XIX, tanto desde la jurisdicción federal como desde las provincias.

“A pesar das diversidades regionais, a centralidade da docência para o Estado foi reiterada em relatórios do Ministério de Imperio, dos Presidentes de Província e das demais autoridades e inspetores da instrução primária e secundária.” (Schueler-Southwell: 2009 p. 120).

Coexistieron las Escuelas Normales y los Institutos de Educación a lo largo de fines del siglo XIX y todo el siglo XX, existiendo ya desde fines del siglo XIX una preocupación por el control, por parte del gobierno de los Estados, por la formación y la contratación de profesores. Debe destacarse la llamada Reforma Caetano de Campos (1890) que propuso convertir la “escuela normalista” en escuelas de formación superior, con cursos de pedagogía y de metodología de la enseñanza, destinadas a formar profesores para la formación docente. Esta legislación del estado de San Pablo, no se aplicó sino hasta iniciado el siglo XX, momento en que es posible observar una multiplicidad de experiencias regionales y condiciones de preparación y calificación de los docentes muy heterogéneas en el país.

El registro de los autores (Tanuri: 2000, Vidal y Otros: 2009) permite inferir que la descentralización es la clave para comprender los procesos de políticas de formación de los docentes brasileros hasta la década de 1930, en la que se visualizan modificaciones importantes, la constitución de Escuelas Superiores y de las Universidades como formadoras.

Hitos claves de este proceso son las medidas efectivas de intervención federal, procurando la centralización y nacionalización de las llamadas directrices de la educación durante el gobierno Vargas, con su ministro Capanema y la Constitución de 1934, en la cual se legisla no sólo sobre educación fundamental sino también sobre la necesaria formación de los docentes que tendrán a cargo la enseñanza primaria y media en el país.

Ya la creación en 1930 del Ministerio de Educación había evidenciado las intenciones del gobierno federal de tener en sus manos las políticas públicas destinadas a regular en este campo. Muestra cabal de esta nueva dirección son las leyes llamadas Orgánicas, la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional data de

1961, producto de intensos debates llevado a cabo en las instancias legislativas de la Unión y en los Estados, durante las décadas anteriores.

La LDB/61 permite la coexistencia de las escuelas Normales, las Normales Regionales, los Institutos de Educación y las Universidades como espacios de formación de docentes para los distintos niveles del sistema.

Esta coexistencia sostuvo la fragmentación y posibilitó las tensiones jerarquización/desjerarquización de algunas formaciones en relación con las otras, que de algún modo se mantiene en la actualidad a pesar de los sucesivos intentos de organizar esos espacios de manera eficiente, sobre todo para acercar la educación a todos los sectores ampliando la masa alfabetizada, problemática que alcanza incluso hasta el hoy.

“Por outro lado, as Leis Orgánicas consolidaram a organizacao técnica do trabalho docente e a segmentacao das funcoes profissionais atuantes nos sistemas de ensino e nas instituicoes escolares”. (NUNES en Vidal: 2009, p.136).

Las décadas posteriores, los '60 y '70 vieron coexistir esta problemática con discusiones más teóricas, sobre la preeminencia del conocimiento disciplinar sobre el pedagógico, visiones más críticas con posturas meramente tecnicistas y eficientistas apoyadas por los postulados neoliberales de los organismos supranacionales como OEA, UNESCO y Banco Mundial.

Algunos autores detectan también una “huida” de los alumnos desde los Institutos hacia las Universidades (Tanuri: 2000). La multiplicidad de titulaciones abonan la dispersión: licenciaturas plenas vs bacharelados, profesores vs licenciados, etc.

Años después, las discusiones vuelven a orientarse hacia definir el lugar del estado y sus diferentes niveles, nacional o federal, estadual y municipal en la generación y aplicación o implementación de políticas educativas, tanto en el plano curricular (Parámetros) como en la formación docente y la definición de funciones y tareas específicas de los profesores en tanto agentes mediadores entre lo estatal y los educandos.

En este contexto no se desconocía que era necesario apoyar el mejoramiento de la calidad de esa formación, a partir de aportar los recursos presupuestarios destinados a redefinir la organización institucional, las incumbencias profesionales, y, también,

asignar tiempo y esfuerzos estatales a repensar los contenidos y las competencias de esa tarea.

Desde lo normativo se aportaron:

- La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Nro.9394/1996.
- Decreto 3276/1999 sobre la formación de profesores para la enseñanza media.
- Resolución CNE/CP 1/1999 sobre los Institutos Superiores de Educación.
- Resolución CNE/CP 1/2002 que establece Directrices Curriculares para la formación de profesores de educación básica.
- Resolución CNE/CP 2/2002 que fija duración y carga horaria de los cursos de licenciatura de formación de profesores de educación básica a nivel superior.⁶

Según Lima,⁷ estas normativas estaban orientadas a obedecer los criterios impuestos por los organismos multilaterales, sobre todo los dictados del Banco Mundial, que establecían lo imprescindible de asegurar la educación básica en manos del estado. Esto de algún modo equivalía a restarle apoyo financiero, en países cuyo presupuesto se define por la escasez de recursos distribuibles entre la población, a los niveles educativos superiores.

Por otra parte, estas mismas disposiciones instalaron en la agenda de las políticas educativas la necesidad de la eficacia y la eficiencia, sometidas a procesos evaluativos de la calidad de sus propuestas curriculares, manejo de recursos humanos y materiales, casi de manera constante.

Párrafo aparte merece el estímulo –casi exigencia– de adoptar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la asignación de recursos según Programas y Proyectos específicos, el funcionamiento en redes, la inclusión de los Proyectos de Educación a Distancia y otras innovaciones a que fueron sometidas sobre todo las universidades, lo que quizás, contribuyó a ampliar la brecha con las demás instituciones no universitarias.

La misma autora, acordando con otros estudios, sostiene que el correlato necesario de esas políticas es la intensa privatización de la Educación Superior que alcanzó, en la década del 90, niveles nunca vistos.

⁶ Fuente: Ministerio de Educación de Brasil.

⁷ Lima Kátia: (2007) *Contra-reforma na educacao superior: de FHC a Lula*. Edit. Xamá. Sao Paulo.

Quizás, a modo de comentario que requiere más información, habría que agregarle a estos elementos contextuales la dimensión restrictiva que tiene para los alumnos que pretenden el ingreso a las universidades la existencia, que no ha merecido mucho análisis hasta el momento, del examen llamado *vestibular* (evalúa contenidos del nivel medio) y el cupo (cotas/vagas) que cierra de manera implacable a unos pocos el acceso a ese nivel.

El gobierno Lula (ministerios C. Buarque y T. Genro) si bien ha generado importantes proyectos vinculados a la educación, fundamentalmente a los procesos de alfabetización de las masas, no ha propuesto, según Lima, reformas profundas de las líneas ideológicas consolidadas en las gestiones anteriores de gobierno. Se han propuesto discusiones y diagnósticos sobre la educación superior, sobre todo en relación con la ampliación de la matrícula y las funciones docentes, sin llegar a modificaciones sustanciales. Las discusiones sobre ampliación de matrícula para sectores minoritarios se trasladan actualmente al gobierno de Dilma Rouseff.

Argentina

En nuestro país, la formación docente⁸ se desarrolla en dos circuitos, el universitario y el “no universitario”, los denominados Institutos Superiores de Formación Docente, herederos de la Escuela Normal en muchos casos, que en la actualidad están contemplados como parte de la Educación Superior. Ésta se incorpora a la agenda política recién en la década de los ochenta del siglo XX a partir de múltiples y heterogéneas demandas de la ciudadanía que abarcan la ampliación, la diversificación e inclusive diferenciación de los sistemas que la conforman.

Será desde los noventa en que, a partir de un conjunto de normativas, se le da impulso e ingresa plenamente en la agenda gubernamental, proceso que se completa, discute y modifica en el nuevo siglo. De esto dan cuenta sobre todo:

- la Ley de Transferencia, (1992)⁹
- Ley Federal de Educación (1993)¹⁰

⁸ Aquino N. Ferreyra S. op.cit. Elaborado a partir del análisis de *Formación Docente Inicial. Informe Periodísticos para su publicación* Nº 5. IIPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, octubre, 2001. Y de Campoli, Oscar, (2004). *La Formación Docente en la República Argentina*. IESALC. Buenos Aires.

⁹ Ley de Transferencia de los Servicios Educativos n°24.094/1992, le otorga al poder Ejecutivo Nacional las facultades para transferir a las provincias y Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados de forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Nacional de Educación Técnica y los de carácter privado. También establecía que se podía efectuar el traspaso de los institutos terciarios cuando se lo considerara oportuno.

- Ley de Educación Superior (LES-1993)¹¹
- La Ley Nacional de Educación (LEN- 2006)¹²

Las tres primeras son producto claro de las perspectivas que, provenientes de la apuesta neoliberal, marcan tensiones entre los mandatos del Banco Mundial y sus organismos dedicados a la educación, como el que prioriza el sostenimiento sólo de la educación fundamental por parte del estado nacional. Y, por otra parte, entre centralización de decisiones/descentralización de financiamiento de los niveles educativos.¹³ La formación docente se discutía en esta tensión, entre su vinculación a Universidades Nacionales y/o a Institutos dependientes de las jurisdicciones provinciales, base para lo que se llamó Institutos Terciarios en los que eran componente principal de la oferta los profesorados sobre todo de educación inicial y primaria.

Los Institutos de Formación Docente¹⁴ son alrededor de 1170 en el país entre los dependientes de gestión estatal y los de gestión privada.

En la Ley Federal ya se normaba que los institutos no universitarios de formación docente debían atender a la formación inicial y continúa, de investigadores, y de administradores de la educación y, por otra parte deberían articularse con los universitarios de forma horizontal y vertical, pero es con la Ley de Educación Superior que se enmarcan ambos circuitos de formación en una normativa conjunta, expresado de la siguiente manera: “*Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo nacional regulado por la Ley 24.195*”.¹⁵ Quedaba establecido así que las instituciones que brindan formación superior, son las universitarias y las no universitarias y las jurisdicciones o niveles del estado a las que pueden responder son la Nación, la provincia o el municipio.

Se define al Estado nacional como autoridad *competente* conformándose una estructura integrada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a quién le corresponde el gobierno y la coordinación del sistema universitario, así como la formulación de políticas. Asimismo debe asegurar la participación de los órganos de

¹⁰ Ley Federal de Educación, n° 24.195/93. Argentina.

¹¹ Ley Nro.24521/ 95 de Educación Superior - Argentina.

¹² Ley Nro. 26206/2006 de Educación Nacional - Argentina

¹³ Ver ley de Transferencia.

¹⁴ Esta denominación se cambia en la LEN por la de Institutos de Educación Superior.

¹⁵ En LES, 1995, en el título I, de “Disposiciones preliminares” art. 1.

coordinación y de consulta. Dentro de este Ministerio la Educación Superior es dependencia de dos secretarías: la Secretaría de Políticas Universitarias y la Secretaría de Educación.¹⁶

La estructura contempla además un complejo sistema de órganos de coordinación y de consulta que para las universidades son el Consejo de Universidades (CU); de coordinación, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) (estos dos últimos organismos de consulta) y, los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES) (coordinación).

Y para el ámbito no universitario, el órgano de coordinación del subsistema es el Consejo Federal de Cultura y Educación, constituido por los ministros de educación de las provincias y del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La articulación entre ambos subsistemas y, sobre todo, el control que la Ley propone en términos de tensión entre autonomía/centralización se ha dado de manera conflictiva en estos años, a pesar de los esfuerzos y reuniones entre Consejo Federal y Ministerio de Educación de la Nación.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación desarrolló mecanismos específicos para efectuar controles sobre la acción educativa de las jurisdicciones, produciéndose una centralización normativa por cuanto las decisiones políticas parten de la “cabecera nacional” del sistema educativo. En la práctica, esta centralización derivó en una dispersión debido a la diversidad de situaciones que hicieron difícil la aplicación conjunta de determinadas normas.

En el otro subsistema, el universitario, en la década de los ochenta a partir de múltiples y heterogéneas demandas de la ciudadanía la Educación Superior se incorpora a la agenda política, con el objetivo de lograr la ampliación, diversificación e inclusive diferenciación de los sistemas que la conforman. La demanda se centró en la autonomía y la democratización externa, (ingreso más formal que real) e interna, (normalización).

En los noventa, por el contrario, las áreas sobre las cuáles se pretendía trabajar estaban concentradas en la promulgación de una nueva Ley Universitaria, en la racionalización de la administración universitaria, la diversificación de las fuentes de financiamiento, restricciones al ingreso de universidades públicas, la evaluación de la

¹⁶ Aquino N. y Ferreyra S. op.cit

calidad y la expansión de del sistema universitario por medio de los sectores públicos y privados.

En razón de esto, la Ley de Educación Superior, (1995) expresó claramente la búsqueda de eficiencia y eficacia partir de la redefinición del papel del estado en la Educación Superior. Algunas investigaciones,¹⁷ Chirolue, (2005), Iazzetta (2009), sostienen que el objetivo central de las políticas era cambiar la relación estado-universidad, ejerciendo un nuevo tipo de regulación, un control de carácter más indirecto y mediado por instituciones y programas cuyas acciones darán curso a transformaciones que amplían las “capacidades del estado”, sobre todo aquellas tendientes a generar disciplinamiento y control como por ejemplo la creación de la Secretaria de Políticas Universitarias, (1993), Consejo Interuniversitario Nacional, CONEAU, FOMECEC, etc.

En este sentido estas políticas públicas han tenido un doble efecto por una parte se promovía la minimalización del estado en ciertos aspectos y por otra, a la vez, se propiciaban formas de regulación en áreas que eran tradicionalmente desreguladas. Esto generó resistencia, movilización de distintos actores que expresaron múltiples voces de cuestionamiento.

La llegada del nuevo siglo mostrará la crisis de los presupuestos liberales y desde el gobierno Kirchner, se producirá un cambio acerca del papel del Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad educativa, asumiendo un papel activo que promoverá por una parte la reconfiguración del subsistema, generando condiciones para la unidad desestimando la uniformidad. Y por otra, se intentará respetar y fortalecer la capacidad de las jurisdicciones provinciales para el desarrollo de políticas educativas para su ámbito. Y por ello se plantea:

“En el marco de las perspectivas y prioridades que se nos presentan para la Educación Superior, la formación de los docentes cobra particular relevancia, dado su lugar estratégico en el proceso de construir una mejor escuela y de contribuir al desarrollo educativo. En este sentido, creemos necesario impulsar y sostener las instituciones que forman a nuestros

¹⁷ Análisis de Chirolue, A. y Iazzetta, O. (2005). “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en Suasnabar, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

docentes, así como garantizarles el acceso a nuevos saberes y alternativas de formación y desarrollo profesional a quienes hoy están en ejercicio”¹⁸

Se generará de este modo un marco para la formulación de políticas en las cuales la formación es un objetivo prioritario, contemplando las demandas de distintos actores sociales sobre la transformación de la docencia y de su formación. Se asume que el cambio educativo requiere de intervenciones críticas en la formación docente, reconociendo que a pesar de realizarse en distintas instituciones forma para la intervención y desempeño en el mismo sistema. Esto produce múltiples tensiones porque como anteriormente se ha planteado los subsistemas funcionan independientemente a pesar de algunas propuestas de convergencia.

La aprobación de la nueva Ley de Educación Nacional y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) le dará un fuerte impulso a la formulación e implementación de políticas de formación docente de alcance nacional, con el propósito de superar los desequilibrios y los problemas que vienen afectando el desarrollo de este campo desde ya hace algunas décadas, afianzando el compromiso por el fortalecimiento y la mejora de la educación argentina.

La conformación del Instituto Nacional de Formación Docente¹⁹ muestra la importancia que adquiere el proceso de profundización de las políticas para una institucionalidad diferente, abriendo espacios no exentos de tensiones para la concertación entre los actores claves para la construcción de consensos que una decisión de Estado requiere. Se procura una interacción entre nación y provincias con criterios de unidad, capaz de dinamizar en escenarios de mediano y largo plazo, procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora del sistema formador, sus instituciones y sus vínculos.

La búsqueda de articulación y coordinación entre las decisiones nacionales, jurisdiccionales e institucionales para la integración, congruencia y complementariedad de los planes de estudio de la formación docente del país se expresará posteriormente en la materialización de documentos llamados Acuerdos Federales sobre diseños curriculares jurisdiccionales que incorporen el desarrollo de capacidades para la formación permanente y el dominio de los marcos conceptuales orientadores de las prácticas.

¹⁸ Documento “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente”. CFCE. Resolución Nº 223, de agosto de 2004.

¹⁹ En el año 2006, a partir de Ley de Educación Nacional Nº 26.206

Investigaciones actuales plantean algunos interrogantes sobre los alcances de este proceso de articulación tales como: ¿en qué medida se avanza hacia una integración, congruencia y complementariedad en el Sistema de Formación Docente?, ¿Qué ocurre con las Universidades que enmarcadas en la autonomía no se sienten obligadas a las definiciones presentes en los lineamientos?²⁰

A modo de conclusiones

Este breve recorrido por las políticas públicas de nuestros países, sobre todo las referidas a la formación de sus docentes, nos ha permitido advertir las evidentes semejanzas y las menos claras diferencias, sobre todo en los procesos más recientes, impregnados de las presiones sobre los países dependientes ejercidas desde los organismos multilaterales.

Las últimas décadas dan cuenta, efectivamente, del accionar del Banco Mundial y sus dependencias, sobre lo que llaman la racionalización de los recursos destinados a la educación y, por consecuencia, la necesidad de garantizar eficiencia en las tareas de formación por parte de los Estados.

Se visualiza la tensión compartida entre esa propuesta de centralizar decisiones y directrices lo que implica destinar recursos controlados y, por otra parte, autorizar y legitimar la ingerencia de la actividad privada en esos mismos procesos. Tensión que también se destaca en la relación Nación/Provincias – Unión/Estados. ¿Quién decide? ¿Quién sostiene y financia? Se promueve la *minimalización* del estado en ciertos aspectos y, a la vez, se propician formas de regulación en áreas que eran tradicionalmente desreguladas.

En ambos países se insiste en la necesidad de generar la articulación de la formación docente con las necesidades y los problemas actuales y futuros del sistema educativo, replanteando en profundidad el trabajo de enseñar, el lugar de la escuela hoy y los sujetos de la formación.

Sin embargo, es posible detectar algunas diferencias interesantes. A nuestro entender la principal radica en los procesos de apertura y ampliación de las matrículas en las instituciones de nivel superior.

²⁰ Aquino N. y Ferreyra S. op.cit.

Otras diferencias estarían dadas por las nominaciones de ciertos espacios institucionales para la formación, de las cargas horarias asignadas por nivel, así como de las titulaciones. Por ejemplo, el nombre “Facultad” que indica adscripciones muy distintas, lo que habilita suponer que también designa reglas, pautas, funciones diversas; o el título de Licenciado, con significaciones casi opuestas. Los alcances de esa titulación son distintos en ambos países.

Recordemos la tensión valorización/desvalorización – jerarquización/desjerarquización que se ha trabajado en páginas anteriores.

Sin entrar en lo que han significado para ambas naciones los períodos dictatoriales, que no se han abordado en este trabajo, es notable reconocer que existen claves de lectura de esta dimensión “matrícula” que ofrecen perspectivas para avanzar en la investigación.

Desde los años ´80, marcados por la recuperación de la democracia, se discute en Argentina la inclusión educativa. A fines de esta década y principios de los ´90 el ingreso a los estudios superiores se hace irrestricto, coincidiendo paradójicamente con las políticas neoliberales.

No caben dudas acerca de los profundos cambios que eso provocó para la universidad pública y los debates se siguen sosteniendo. Sin embargo, excepto en algunas carreras muy específicas (caso Medicina en la Universidad Nacional de Córdoba) está profundamente instalado en la sociedad que no puede haber cupos para entrar a la universidad de todos. En realidad, el problema actual es cómo gestionar la masividad. Y, sin bien no es posible decir siquiera que a estudios superiores acceden los sectores de menores recursos, al menos en la ley su ingreso se promueve de varias maneras, con becas, apoyo tutorial, cursos de nivelación, etc.

Por otra parte, en los Institutos Superiores, su gran profusión, (1170 en 40.000.000 de habitantes) la disposición territorial (hay varios en cada Provincia) la oferta tanto pública como privada, efectivizan también la apertura irrestricta de su matrícula.

Es muy interesante visualizar cómo sucede en Brasil. La Universidad Pública tiene una matrícula estrictamente restringida a un número escueto de bancos, diferenciado según carreras. Por otra parte la cantidad de instituciones de educación superior es también exigua. Un informe de la Organización de Estados Americanos

cuenta para 1990, 95 universidades, 74 Federaciones de Escuelas y 749 Institutos aislados.²¹ Para un total de casi 200.000.000 de habitantes.

Estos pocos datos empíricos, formulados como interrogantes, estimulan investigaciones futuras sobre la formación en estos países hermanos.

Bibliografía

- Aquino N y Ferreyra S: “Formación docente, política, debates y propuestas”. En: *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Vol. 10.APEHUN. 2012.
- Bombini, G: (2011), “La Formación de Profesores en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras”, en *Espacios de crítica y producción*. Edición especial: Formación Docente, N° 46, Septiembre de 2011, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pág.49-56.
- Campoli, O. (2004). *La Formación Docente en la República Argentina*. IESALC. Buenos Aires.
- Chiroleu, A. y Iazzeta, O. (2005). “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en: Suasnábar, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
- Diodato, J.L. y Martínez Del Sel, V.:(s/d) “La Formación docente como cuestión de estado: una perspectiva comparada Argentina, Cuba y Brasil”. Disponible en PDF. Consulta marzo 2013.
- Edelstein, G: (2011) *Formar y formar-se en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.
- IPE (2001) *Formación Docente Inicial. Informe Periodísticos para su publicación N° 5*. IPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, octubre.
- Krichesky (2009) “La universidad, protagonista de la formación de docentes para el siglo XXI”. En Marquina, M. (et al.) *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

²¹ OEA-Informe 2006- Brasil.

- Lima K. (2007) *Contra-reforma na educacao superior: de FHC a Lula*. Edit. Xamá. Sao Paulo.
- Popkewitz (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.
- Saviani Dermeval. (1998) *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educacao: por uma outra Política Educacional*. Edit. Autores Associados. San Paulo.
- Suasnábar, C. (2005) *Universidad, reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en Argentina y Brasil*. Prometeo. Buenos Aires.
- Vidal, D. y Ascolani, A. (2009) *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaio de história comparada da educacao (1820-2000)*. Cortéz Edit. Sao Paulo.

Fuentes Primarias: Leyes, Documentos y Resoluciones del CFE y CP

- Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N°24.094/92.
- Ley Federal de Educación, n° 24.195/93.
- Ley de Educación Superior Nro. 24.521 /1995
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Resolución CFE N°23/07: Plan Nacional para la Formación Docente (2004-2007).
- Lei de Diretrizes e Bases do Educacao Nacional 9394/1996 LDB
- Resolucao CP Nro.1 1999.