

Políticas del Mercosur para la formación docente: la experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional

Florencia Julieta Lagar ¹  <https://orcid.org/0000-0002-1662-1077>

Daniela Vanesa Perrotta ¹  <https://orcid.org/0000-0003-1060-5129>

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. CONICET

Resumen. En las últimas décadas se han acordado múltiples compromisos multilaterales para priorizar la formación docente, bajo la convicción de que es el factor central para asegurar la calidad y equidad de los sistemas educativos. Con ese objetivo, Iberoamérica y el Mercosur han desarrollado diversas políticas públicas destinadas a su profesorado. Todo ello, en un contexto caracterizado por el retorno del Estado, la revisión de reformas educativas implementadas en la década de 1990 -con resultados limitados- y la ampliación del acceso a la educación. En ese marco, el artículo busca realizar un análisis descriptivo y exploratorio de las políticas regionales desarrolladas por la Comisión de Área de Formación Docente del Mercosur desde 2011, con foco en la experiencia de pasantías y movilidad. Como existen escasas investigaciones que aborden el tema en clave regional, se utiliza una metodología cualitativa para revisar tanto bibliografía como documentos primarios. Luego del análisis, se concluye que las políticas sobre el tema han sido jerarquizadas y profundizadas en el Mercosur. También se reconoce que las diferencias entre los sistemas formadores de docentes de los Estados Parte adicionan complejidad a los procesos de integración educativa.

Palabras clave: Mercosur; políticas de formación docente; movilidad regional.

Políticas del Mercosur para la formación docente: la experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional

Resumo. En las últimas décadas se han acordado múltiples compromisos multilaterales para priorizar la formación docente, bajo la convicción de que es el factor central para asegurar la calidad y equidad de los sistemas educativos. Con ese objetivo, Iberoamérica y el Mercosur han desarrollado diversas políticas públicas destinadas a su profesorado. Todo ello, en un contexto caracterizado por el retorno del Estado, la revisión de reformas educativas implementadas en la década de 1990 -con resultados limitados- y la ampliación del acceso a la educación. En ese marco, el artículo busca realizar un análisis descriptivo y exploratorio de las políticas regionales desarrolladas por la Comisión de Área de Formación Docente del Mercosur desde 2011, con foco en la experiencia de pasantías y movilidad. Como existen escasas investigaciones que aborden el tema en clave regional, se utiliza una metodología cualitativa para revisar tanto bibliografía como documentos primarios. Luego del análisis, se concluye que las políticas sobre el tema han sido jerarquizadas y profundizadas en el Mercosur. También se reconoce que las diferencias entre los sistemas formadores de docentes de los Estados Parte adicionan complejidad a los procesos de integración educativa.

Palavras-chave: Mercosur; políticas de formación docente; movilidad regional.

Mercosur policies for teacher training: the experience of educative internships and regional mobility

Abstract. In recent decades, multiple multilateral commitments have agreed to prioritize teacher training, under the conviction that it is the central factor in securing the quality and equity of education systems. With this objective, Ibero America and Mercosur have developed various public policies aimed at their teachers. All this, in a context characterized by the return of the State, the review of educational reforms implemented in the 1990s -with limited results-, and the expansion of access to education. In this framework, the article seeks to carry out a descriptive and exploratory analysis of the regional policies developed by the Mercosur Teacher Training Area Commission since 2011, with a focus on the experience of internships and mobility. As there is little research that addresses the topic in regional terms, a qualitative methodology is used to review both bibliography and primary documents. After the analysis, it is concluded that the policies on the subject have been hierarchized and deepened in Mercosur. It is also recognized that the differences between the teacher training systems of the States add complexity to the processes of educational integration.

Keywords: Mercosur; teacher training policies; regional mobility.

1. Introducción

En las últimas décadas, los grandes debates de política e investigación educativa han prestado especial atención a la formación docente. Concebida como un factor clave para el logro de la calidad y justicia en los sistemas educativos, el caso del profesorado del Mercosur presenta retos y características singulares. Esto se debe, entre otros motivos, “a la constante expansión de la cobertura, la necesidad de apuntalar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, a los imperativos de la democratización y al logro de mayores niveles de equidad educativa” (Alliaud et al., 2014, p. 13). Los desafíos mencionados deben comprenderse en el marco de una cada vez mayor globalización educativa e internacionalización de la educación superior.

Si bien las instituciones formadoras de docentes tienen una menor tradición en experiencias de cooperación internacional, las políticas para el profesorado incluyen en la actualidad acuerdos, esfuerzos y actividades de ámbitos multilaterales, regionales, nacionales, subnacionales e institucionales. Entre ellos, se destaca el Equipo Especial Internacional sobre Docentes (TTF, por sus siglas en inglés) de la UNESCO, red mundial de gobiernos nacionales, organizaciones internacionales y no gubernamentales, cuyo último Plan Estratégico se propone contribuir a los debates globales sobre normas y estándares relacionados con el profesorado como dimensión esencial de la calidad educativa (UNESCO, 2022). A nivel hemisférico, la Comisión Interamericana de Educación de la Organización de Estados Americanos (OEA) ha creado un grupo de trabajo dedicado al fortalecimiento de la profesión docente. Como resultado, surge un complejo esquema de gobernanza para la formación docente, que incluye al Sector Educativo del Mercosur.

Pese a que la educación no estuvo contemplada en la creación en 1991 del proceso de integración regional, un año después se inauguró el Sector Educativo del Mercosur (SEM)¹. La inclusión de la formación docente encuentra su antecedente más directo en un Grupo de Trabajo dedicado al tema, que en 2011 fue reemplazado por la Comisión de Área de Formación Docente (CA-FD). Su primera etapa de trabajo fue motorizada por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), programa financiado por la Unión Europea para contribuir a la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación profesional docente en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. La temática ha incrementado con los años su centralidad e institucionalidad dentro del Sector Educativo.

Si bien la trayectoria de este espacio es sumamente relevante, las investigaciones sobre políticas públicas regionales educativas la han abordado escasamente. Junto a ello, la literatura dominante sobre formación docente y Mercosur utiliza una perspectiva de política comparada, centrándose en las realidades nacionales (Alliaud y Feeney, 2014; Alliaud y Vezub, 2014; García y Pico, 2014; Lorenzatti y Ligorria, 2016). Como resultado, se reconocen necesarios estudios que promuevan una mirada articuladora en clave regional. En ese escenario, este trabajo se propone realizar un análisis descriptivo y exploratorio de las políticas del Mercosur para la formación

¹ El Mercosur está compuesto por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (suspendida desde agosto de 2017). Bolivia solicitó su incorporación como Estado Parte en 2015. Son Estados Asociados Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú y Surinam. Si bien los últimos suelen participar del SEM, no lo hacen regularmente en el área de formación docente.

docente desde 2011, con foco en la experiencia de pasantías y movilidad regional. En el marco de una metodología cualitativa, la estrategia metodológica seleccionada es el estudio de caso, es decir, el abordaje en profundidad de la agenda de políticas e iniciativas regionales en formación docente. En consonancia, el instrumento de recolección empírica principal ha sido la investigación documental, por lo que se recurre a la revisión bibliográfica y el análisis de fuentes primarias. De ellas, se destacan 22 actas de reunión plenaria, con sus anexos, que sistematizan el trabajo del Mercosur en formación docente para el período 2007-2019. También se incorporan al análisis otros documentos oficiales, como planes de trabajo regional, y declaraciones de espacios multilaterales.

Con el propósito descripto, la primera sección sitúa el tema dentro del objetivo prioritario de mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos. También repone las prioridades políticas de las últimas décadas para la formación del profesorado, cruciales para comprender los distintos enfoques desarrollados. A continuación, se caracteriza el sistema formador inicial y continuo de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, Estados Parte del Mercosur. Por un lado, este abordaje presenta sus singularidades y áreas de convergencia. Por otro lado, introduce a las instituciones de gobierno que participan en la Comisión de Área de Formación Docente del SEM, unidad de análisis del presente estudio.

Por su parte, la tercera sección realiza un recorrido histórico del Sector Educativo del Mercosur para explicar cómo ha cambiado el lugar de la formación docente en ese espacio de gobernanza regional. Con esa información, se describe la experiencia de pasantías y movi­lidades realizada entre 2013 y 2019. Una primera etapa de la política fue desarrollada por el PASEM, e incluyó 25 pasantías en cuatro países, con la participación de casi 350 personas, representando a más de 200 instituciones formadoras. En una segunda etapa, liderada por la Comisión de Área de Formación Docente, se desarrollaron 25 pasantías, que involucraron a más de 100 participantes de 40 instituciones.

Finalmente, se concluye que, luego de 30 años de integración educativa en el Mercosur, la formación docente ha sido jerarquizada y contribuye a la regulación de las políticas públicas para el profesorado. A la vez, se entiende que las diferencias entre los sistemas formadores de docentes de los Estados Parte influyen en la configuración de la agenda regional en cuestión, adicionando complejidad a los procesos de integración educativa, elaboración de políticas públicas regionales y construcción social de región.

Aunque no se profundizará en la conceptualización de la formación docente, a los fines de este artículo se comprende por formación docente inicial a los estudios de educación superior que tienen por objetivo formar futuros docentes, para cualquiera de los niveles y modalidades de los sistemas educativos. Es, entonces, previa al ejercicio profesional docente. En cambio, la formación docente continua parte de una concepción de un desarrollo profesional que se extiende toda la vida, es permanente, y cuyo universo destinatario es el profesorado. Por último, la formación de formadores refiere a estrategias formativas para los equipos docentes que se desarrollan profe-

sionalmente en instituciones formadoras de docentes, es decir, cuyos estudiantes son futuros docentes. Esta es un área clave para el fortalecimiento de la formación docente, y es, a la vez, muy potente para el intercambio regional.

2. El aporte de las políticas centradas en el profesorado para la mejora de los sistemas educativos del Mercosur

El ámbito de la política pública y la investigación comparten una preocupación central por asegurar la calidad y equidad educativa. Con ese objetivo, en las últimas décadas se ha generado cada vez mayor evidencia acerca de que “el gran secreto” está en la formación de profesores. Aún más, se ha llegado al consenso de que la calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la calidad de sus docentes. Con ese razonamiento, cada vez más países implementan, en diversos contextos y territorios alrededor del mundo, políticas y estrategias dedicadas a la formación inicial y docente. Los organismos internacionales acompañan este diagnóstico, al advertir la necesidad de que el cambio escolar sea acompañado por procesos de renovación y desarrollo de su profesorado, ya que pueden funcionar como catalizadores o inhibidores de procesos de transformación escolares más amplios (Alliaud et al., 2014).

La mirada compartida de los países iberoamericanos sobre el tema se ha expresado en varias oportunidades. Reconociendo el rol de la educación para el progreso de los países y su ciudadanía, la construcción de sociedades democráticas, participativas y equitativas, y el desarrollo sostenible, las altas autoridades en la materia han manifestado que la formación del profesorado resulta crucial para el desarrollo de la región. Así, la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación consideró “que los docentes son actores centrales para la construcción de nuevas estrategias educativas que respondan a los desafíos del mundo globalizado” (OEI, 2003). La última conferencia, realizada quince años después, sostuvo esta prioridad, al acordar fortalecer la formación continua de docentes en todos sus niveles, y en el marco de aprendizajes realizados a lo largo de la vida (OEI, 2018).

Los esfuerzos descriptos se vinculan a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; en particular, al logro de la cuarta meta, que establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Naciones Unidas, 2018). Dentro de ese ambicioso objetivo se encuentra la meta específica 4.6, que delinea como horizonte el aumento sustantivo de docentes con una formación específica para el ejercicio de la profesión, incluso mediante la cooperación internacional. En línea con lo ya comentado, otros objetivos vinculados a la permanencia y egreso de estudiantes, resultados de aprendizaje, educación para la ciudadanía mundial, derechos humanos, igualdad de género y promoción de la cultura para la paz mencionan la importancia estratégica del profesorado. En suma, los organismos internacionales que participan en la gobernanza global de la educación identifican a la calidad del profesorado como el principal factor crítico de la calidad de los resultados del sistema educativo en su conjunto. También el Sector Educativo del Mercosur acompaña esta idea.

Ahora bien, los consensos básicos compartidos deben ponerse en diálogo con las heterogéneas concepciones y políticas para la formación docente en América Latina. En las últimas décadas, los gobiernos han transformado significativamente los sistemas

educativos con el objetivo de asegurar la calidad de los aprendizajes escolares. Los países centrales iniciaron ese camino a partir de 1980. En cambio, durante esa época la región latinoamericana puso el foco en los procesos de democratización de las instituciones sociales, luego de largos períodos dictatoriales (Alliaud y Feeney, 2014). Por ese motivo, recién a comienzos de los años noventa la formación docente entró en la agenda de política e investigación del Cono Sur. La década estuvo caracterizada por la implementación de grandes reformas educativas, en el marco de un escenario neoliberal, y alentadas por una concepción deficitaria de la formación inicial y negativa del desempeño del profesorado. Algunos resultados de esos procesos fueron la dispersión y fragmentación de la oferta de formación docente, la proliferación de listas con competencias o habilidades profesionales requeridas, y la presión constante por el logro de los resultados esperados.

A inicios del siglo XXI, el efecto limitado de las políticas de mejora desarrolladas, junto al retorno de la centralidad del Estado, impulsaron importantes cambios políticos e institucionales. Como se verá en la siguiente sección, en varios países de la región se sancionaron nuevas leyes nacionales de educación, se jerarquizó la formación docente y se crearon nuevos órganos públicos con responsabilidad en la materia. En consonancia, emerge "un nuevo discurso que apuesta a revalorizar a los docentes y a producir su reposicionamiento como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de un saber pedagógico" (Alliaud et al., 2014, p. 14). También los procesos de construcción curricular y formación permanente incorporan nuevas formas, más horizontales y participativas.

Para Birgin et al. (2014), las tensiones que atraviesan los debates sobre la mejora de la calidad de la formación docente en los países del Mercosur deben comprenderse en el marco de los distintos momentos descriptos. Así, es importante considerar las diferentes tradiciones, la impronta neoliberal de 1990, y las transformaciones democratizadoras del nuevo siglo, asociadas a la ampliación de derechos educativos, la universalidad del nivel medio o secundario, y los cambios socioculturales profundos que interpelan tanto a la escuela como a la formación de quienes en ella enseñan.

En ese escenario, Iberoamérica y los países del Mercosur vienen implementando políticas para el fortalecimiento de su profesorado. La importancia estratégica de la formación inicial y permanente resulta innegable, ya que es crucial para el logro de una educación equitativa y de calidad. También debe ser comprendida en el marco de un mundo cada vez más globalizado, que asume que los esfuerzos aislados de los gobiernos difícilmente puedan resolver los grandes desafíos de la escena pedagógica contemporánea. En esa línea, resulta necesario incorporar a los análisis las políticas desarrolladas por la Comisión de Área de Formación Docente del Sector Educativo del Mercosur. Para ello, es importante considerar, previamente, las características singulares de los sistemas formadores de docentes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

3. Los sistemas formadores de docentes de los países del Mercosur

Para comprender las políticas regionales de formación docente del Mercosur, es necesario abordar las singularidades y los aspectos compartidos de los sistemas formadores de los Estados Parte: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Con ese objetivo, se desarrollarán un conjunto de características formales vinculadas a la

formación docente inicial: tipos de instituciones oferentes (institutos, centros o universidades), niveles para los que se forma, duración de los estudios, marco normativo general y áreas de gobierno nacionales con responsabilidad en la materia. Estos datos serán complementados con referencias a la formación docente continua, marco para el análisis de las experiencias que son objeto de este trabajo.

3.1 Formación docente inicial

Cada sistema formador tiene distintas tradiciones y aspectos constitutivos. A su vez, está atravesado por reformas, debates y tensiones. Pese a ello, pueden identificarse algunas convergencias. La primera de ellas es que en los países del Mercosur la formación docente se desarrolla en el nivel superior. En Brasil se ubica básicamente en las universidades; no obstante, aún hay docentes formados en el nivel medio que pueden desempeñarse en la educación infantil y años iniciales de la enseñanza fundamental. En cambio, en Uruguay la formación docente se lleva a cabo casi exclusivamente en institutos superiores². La demanda por relocarla en la universidad fue expresada por primera vez en la Ley General de Educación, de 2008, con el objetivo principal de promover el acceso de docentes a la formación de posgrado; desde entonces el tema está en agenda. Por su parte, tanto en Argentina como en Paraguay, los institutos superiores tienen preeminencia en la formación de futuros docentes, pese a que existe una oferta universitaria relevante que forma especialmente a profesores de secundaria. La persistencia de diferentes inscripciones institucionales de la formación docente es reconocida como un gran nudo problemático por Birgín et al. (2014), quien advierte que aún existen instancias de titulación de nivel medio que conviven con las de los institutos de nivel superior y las universidades.

El segundo elemento de convergencia es la extensión y duración de las carreras de formación docente. Producto de las transformaciones del sistema educativo en las últimas décadas, la obligatoriedad del nivel medio, y el retorno del control del Estado, se ha prolongado la duración mínima de la formación inicial a entre tres y cuatro años, con 3.000 horas de cursada en promedio. En el caso argentino -a diferencia de Brasil, Paraguay y Uruguay-, estipula para todos los profesorados una carga horaria mínima de 2.600 horas reloj, con cuatro años de duración. En cambio, en Brasil, Uruguay y Paraguay, la carga horaria mínima es incrementada para los profesorados de nivel inicial, primaria, o primeros años de básica, frente a los de nivel secundario o medio, alcanzando en Uruguay 3.255 horas reloj. Estos criterios son más flexibles para las universidades que siguen por lo general lógicas diferenciadas.

En tercer lugar, todos los Estados Parte del Mercosur cuentan con una norma nacional general que regula la formación inicial de docentes de todos los niveles y modalidades educativas. En Argentina se rige por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, en Uruguay por la ya mencionada Ley General de Educación N° 18.437, de 2008, mientras que la última normativa nacional de educación de Brasil corresponde a la ley N° 9.394, de 1996, y la de Paraguay a la N° 1.264, de 1998. El control del Estado sobre la materia comprende un marco regulatorio más extenso, aunque cada caso tiene etapas y alcances distintos. En Uruguay y Paraguay el go-

² En 2008 se habilitó a las universidades privadas a ofrecer programas de formación docente inicial para formar maestros y profesores -en cinco carreras-. A partir de esa decisión, la Universidad Católica de Uruguay (UCU) forma maestros de primaria.

bierno es centralizado, por lo que en estos países la administración nacional regula toda la oferta de formación, incluyendo la elaboración de los diseños curriculares. La única diferencia es que las universidades paraguayas conservan su autonomía, pudiendo proponer diseños alternativos. Argentina y Brasil son países federales, por lo que su normativa nacional se limita a orientar los procesos de construcción curricular, o bien de las jurisdicciones (en Argentina), o bien de las universidades (en Brasil). Las prescripciones en el primer caso son mayores, ya que la norma nacional prevé la regulación de los aspectos básicos de la totalidad del sistema formador y propone que las universidades se adecuen a los mismos lineamientos. En cambio, en Brasil la definición curricular es competencia de la institución formadora, que, como contracara, debe someterse a procesos de evaluación periódica del Ministerio de Educación, responsable de autorizar, reconocer y renovar el reconocimiento de los cursos.

Estrechamente vinculado a ello se encuentra el rol protagónico de las instituciones y áreas de gobierno con responsabilidad en la materia. Al respecto, Birgin et al. (2014) diferencia la etapa de 1990, caracterizada por el crecimiento diversificado, desigual y fragmentado de las instituciones formadoras, del proceso de reinstitucionalización y recuperación de la legitimidad del ámbito nacional en la dirección de las políticas a inicios de los 2000. En Argentina, la Ley de Educación Nacional dispuso la creación en 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. También pueden ser leída en esa clave la ampliación de atribuciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del personal del nivel superior (CAPES, por sus siglas en portugués). Dicho organismo autónomo, vinculado al Ministerio de Educación de Brasil, se dedicaba hace 60 años a ampliar y consolidar los estudios de posgrado en el país. Sin embargo, en 2007 comenzó a ocuparse también de la formación de profesores de educación básica. En la misma línea, la Ley General de Educación de Uruguay, de 2008, dispuso la creación de un órgano desconcentrado denominado Consejo de Formación en Educación (CFE), en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El esquema de instituciones gubernamentales a cargo del tema lo completa la Dirección General de Formación Profesional del Educador de Paraguay, dependiente del Viceministerio de Educación Superior y Ciencias. En efecto, son estas instituciones de gobierno quienes actualmente integran la Comisión de Área de Formación Docente del Mercosur.

En suma, en la formación docente inicial del Mercosur se observan tanto desafíos como respuestas comunes. Para Alliaud et al. (2014), los primeros incluyen la jerarquización y mejora de la calidad de la formación docente, la actualización de los planes de estudio, la formación cultural, el fortalecimiento de las instituciones formadoras y la formación de docentes para el desempeño en situaciones y contextos reales, entre otros. Frente a ello, los países se plantearon como respuestas la regulación del Estado, una mayor duración de la formación, la puesta en valor de la formación general y de la práctica profesional, la elaboración de programas de acompañamiento para docentes noveles, la actualización de contenidos, el cambio de condiciones institucionales, el aumento de la participación de los actores involucrados y un mayor protagonismo de las universidades (Alliaud et al., 2014). Para sistematizar las características señaladas se presenta la siguiente tabla:

Tabla 1. Características de los sistemas de formación inicial de los países del Mercosur

	Argentina	Paraguay	Uruguay	Brasil
Instituciones formadoras	Institutos superiores y universidades		Institutos superiores y centros (salvo UCU)	Universidades y nivel medio (sólo para educación infantil y primaria)
Duración mínima	4 años	3 años	4 años	3 años
Carga horaria mínima	2.600 horas reloj	Entre 2.700 y 2.906, según nivel	Entre 2.600 y 3.255, según nivel	Entre 2.800 y 3.200, según nivel
Ley nacional	Ley de Educación Nacional N° 26.206, de 2006	Ley General de Educación N° 1.264, de 1998	Ley General de Educación N° 18.437, de 2008	Ley Federal de Educación N° 9.394, de 1996
Órgano gubernamental a cargo	Instituto Nacional de Formación Docente, ME	Dirección General de Formación Profesional del Educador	Consejo de Formación en Educación, ANEP	Coordinación de Perfeccionamiento del personal del nivel superior, MEC
Diseños curriculares	Jurisdiccionales	Nacionales		Institucionales (universitarios)

Nota: elaboración propia, con base en Alliaud et al. (2014)

3.2 Formación docente continua

Debido al objeto de este artículo, también debe hacerse referencia a la formación docente continua, que incluye una gran variedad de formatos, modalidades y tipos de dispositivos de formación para docentes ya titulados. El abordaje es complejo, ya que existen grandes diferencias entre los Estados Parte del Mercosur, tanto en la amplia diversidad de sentidos otorgados como en los diferentes grados de regulación pública. Para Birgin et al. (2014), mientras que el desarrollo profesional docente para Argentina, Brasil y Uruguay se ha establecido no sólo como una obligación de los y las docentes, sino también como un derecho, en Paraguay parece plantearse como una vía para la aplicación de reformas educativas. Esta idea es consistente con su argumento de que “una rápida mirada muestra a Argentina, Brasil y Uruguay con orientaciones generales más compartidas respecto de la democratización de la educación y de las políticas de formación para la enseñanza” (Birgin et al., 2014, p. 37).

Más allá de estas divergencias, la oferta de formación docente continua puede agruparse de manera general en: a) cursos de capacitación, actualización o formación continua; b) estudios o carreras de posgrado, como postítulos; y c) actividades más informales, breves o autónomas, como jornadas, congresos, y, en efecto, pasantías. Si bien las áreas temáticas son muy amplias y heterogéneas, la formación docente continua para Alliaud et al. (2014) parece ser un espacio propicio para trabajar en nuevos contextos y problemáticas de la escena pedagógica contemporánea, como violencia escolar, Derechos Humanos y ambiente. También se dedica a brindar herramientas y estrategias didácticas con relación a contextos escolares específicos, así como a actualizar contenidos de disciplinas curriculares y sus estrategias de enseñanza.

De manera transversal, propicia dinámicas más horizontales, participativas y de intercambio, que valoran el saber pedagógico que el docente desarrolla en su experiencia cotidiana. Junto a ello, pone el centro de la formación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el quehacer real docente, y los diversos contextos y situaciones de ejercicio profesional. Si bien se reconoce un carácter aún incipiente de propuestas que posibiliten el fortalecimiento de la formación de docentes sobre la base del intercambio del conocimiento de otras formas culturales y pedagógicas vinculados a lo regional (PASEM, 2014), la caracterización de la formación docente en Argentina, Brasil Paraguay y Uruguay enmarca las experiencias desarrolladas por el Sector Educativo del Mercosur, analizadas en este artículo. Sobre el tema tratará la siguiente sección.

4. El lugar de la formación docente en el Sector Educativo del Mercosur

La inclusión de la agenda educativa en el proceso de integración mercosureño ocurrió casi en simultáneo a su propia creación (Costa, 1991; Cambours de Donini, 2001; Perrotta, 2011). Esta decisión fue impulsada por una recomendación de los Ministros de Educación de los Estados Parte, que se reunieron en Brasilia, el 12 y 13 de diciembre de 1991. Luego de considerar esta solicitud, el Consejo del Mercado Común (CMC) creó, el 17 de diciembre de ese mismo año, la Reunión de Ministros de Educación del Mercosur (RME), con el propósito fundamental de coordinar las políticas educativas de los Estados Parte³.

Para justificar la importancia de la inclusión del tema, el texto reconocía que “la elevación de los niveles de educación es factor esencial para fortalecer el proceso de integración y alcanzar la prosperidad, el progreso y el bienestar con justicia social de los habitantes de la subregión” (Mercosur, 1991). Como es sabido, con el tiempo ha incluido a los Estados Asociados y ha creado una gran cantidad de instancias para apoyar su trabajo. En efecto, la aprobación de su estructura organizativa en 2001 refleja esta transformación, incluyendo un Comité de Coordinación Regional, Comisiones Regionales Coordinadoras de Áreas (Básica, Tecnológica y Superior) y el Comité Gestor del Sistema de Información y Comunicación (Mercosur, 2001). Posteriormente, fueron incorporadas nuevas áreas e instancias de trabajo.

En ese marco, en 2007 se creó un Grupo de Trabajo de Formación Docente dentro de la órbita de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica. Si bien la decisión de subsumir a los niveles obligatorios el tratamiento regional de la cuestión docente no está fundamentada en los documentos oficiales, Molinari (2020) expresa que se vincula a los temas en la agenda educativa en esa época en particular. De manera más concreta, señala dentro de las preocupaciones compartidas el aumento de la repitencia y el abandono escolar, las dificultades de aprendizaje de estudiantes, las políticas lingüísticas y la alfabetización inicial, y el rol docente. Sin embargo, estas

³ La movilización de los actores de gobierno para la creación del SEM fue facilitada por la OEI, organismo que brindó un marco para la realización de seminarios y actividades de encuentro de ministros y ministras y referentes político-académicos que lograron “presionar” la institucionalidad del MERCOSUR y ser incorporados (Perrotta, 2011). Para analizar los treinta años de integración educativa, véase: Perrotta, 2019.

cuestiones no se circunscribían solamente a la educación básica. Junto a ello, se reconocían dificultades para garantizar la participación de equipo técnico y especialistas, aplazando así el alcance de acuerdos sobre la materia.

Como consecuencia, en 2011 el Grupo de Trabajo se transformó en una Comisión de Área. De acuerdo con el Plan del Sector Educativo del Mercosur para el periodo 2011-2015 “el carácter transversal y la diversidad de las características de la formación docente para los países de Mercosur, como la terminología, los currículos y la duración de la formación técnica y superior, indican la necesidad de crear una comisión de área específica” (Mercosur, 2011b, p.18). El documento también reconocía que el tema era esencial para asegurar la calidad de los procesos educativos, y formalizaba los siguientes grupos de trabajo internos: educación en la diversidad, formación de profesores de portugués y español como lengua extranjera, y educación a distancia. Cabe aclarar que estos espacios ya existían en la etapa previa (junto con otro dedicado al mapeo de la formación continua de docentes, que fue disuelto). En ese sentido, puede afirmarse que la decisión recupera el trabajo iniciado en 2007, pero, al mismo tiempo, lo jerarquiza.

Asu vez, el documento destacaba la reciente aprobación del Proyecto de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Se esperaba que su puesta en marcha organizara la primera etapa de la Comisión, proveyendo el financiamiento necesario. En esa línea, es importante mencionar que, si bien el plan incorporó algunas acciones que no estaban directamente vinculadas al PASEM, sus metas y los resultados esperados reflejaban los acordados para el proyecto (Mercosur, 2011a; Molinari, 2020). Con ello, garantizaban el cumplimiento de una gran cantidad de acciones acordadas. El Programa, firmado con la Unión Europea, se proponía contribuir al diseño de políticas docentes regionales con el objetivo de consolidar el proceso de integración regional a través del fortalecimiento de la formación docente. Para ello, planificaba una gran variedad de acciones, organizadas en cuatro ejes: a) la construcción colaborativa de políticas docentes regionales; b) la generación de espacios de diálogo para compartir conocimiento, promoviendo, además, el aprendizaje del español y el portugués; c) la promoción de la cultura del registro y la documentación de experiencias pedagógicas; y d) la consolidación vínculos interinstitucionales. Su ejecución finalizó en 2015, por lo que, a través de la revisión de actas y otros documentos oficiales, pueden sintetizarse sus resultados.

Vinculado a la primera cuestión, se realizaron cinco estudios sobre criterios de calidad y mejora, análisis de planes de estudio de la formación docente inicial y continua, normativa para la formación y el ejercicio de la profesión docente, incorporación de TIC con sentido pedagógico en el nivel formador, y situación de la enseñanza del portugués y el español como lenguas extranjeras. También se organizaron seis seminarios regionales, que contaron con la participación de 690 personas. Finalmente, se elaboraron documentos de política, que recogieron lo trabajado en ambas instancias. Con respecto al segundo eje, se lanzaron dos ediciones del Concurso de Experiencias Innovadoras en la Formación Docente del Mercosur, con la postulación de 257 instituciones. De manera complementaria, fueron lanzaron videos documentales, pastillas televisas y una serie de material multimedial. A partir de la documentación y el registro de experiencias pedagógicas innovadoras, fomentada por el Concurso,

se creó un banco de experiencias, que colaboró con el cumplimiento del tercer eje. Finalmente, la consolidación vínculos interinstitucionales fue procurada por visitas de intercambio, subvenciones a redes de instituciones formadoras, y la puesta en marcha de un sistema de pasantías. Sobre este tema tratará la siguiente sección.

En conclusión, la agenda de integración del sector cuenta con un proceso de acumulación política, capacidades de gestión y legitimidad social de treinta años de actividades, proyectos y programas regionales específicos (Perrotta, 2011, 2013). Si bien el escenario político se ha transformado desde su momento fundacional hasta la actualidad, sus prioridades se han mantenido a lo largo del tiempo, vale destacar que buena parte de las políticas públicas regionales se han concentrado en la educación superior universitaria –en los ejes de acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional– (Perrotta, 2019). En ese escenario, a partir del año 2011 y la implementación del PASEM junto con el dinamismo de la CAFD, la agenda de la formación docente ha sido jerarquizada y ampliada.

5. La experiencia de pasantías y movilidades regionales de formación docente en el Mercosur

Como se introdujo, la implementación del PASEM contribuyó en muchos sentidos a la construcción de la agenda regional sobre la temática. Una de sus iniciativas más ambiciosas fue el desarrollo del primer sistema de pasantías de formación docente del Mercosur. Su objetivo principal fue contribuir al proceso de fortalecimiento de la integración regional a partir de experiencias de intercambio y aprendizaje de actores clave en el diseño y gestión de políticas y prácticas de formación docente, tanto inicial como continua. En esa línea, se comprende en este contexto a las pasantías como “un proceso de formación, que reúne a actores provenientes de espacios y culturas profesionales diferentes y que se involucran en el desarrollo de prácticas conjuntas” (Echeverriarza y Rivarosa, 2006, p. 473). Es, entonces, un espacio de aprendizaje compartido, de corta duración, que incluye actividades formativas y prácticas, propiciando el contacto con nuevas formas de indagación, resolución de problemas, herramientas pedagógicas y estrategias de acción. Por ese motivo, se diferencia de los intercambios académicos y las actividades exclusivamente teóricas.

El grupo destinatario de la política fue muy amplio, ya que incluyó docentes y directivos de instituciones formadoras de docentes (profesorados y universidades), así como equipos técnicos y autoridades de organismos públicos relacionados con la formación docente. Las pasantías fueron desarrolladas en organismos e instituciones cuyas propuestas de formación –por su innovación u otros rasgos de calidad– constituyeran fuentes de aprendizaje. Se esperaba así que, a través de una inmersión en prácticas cotidianas de colegas de otro país, cada pasante pudiera conocer experiencias de formación inicial diferentes a las desarrolladas en sus ámbitos de desempeño laboral, adquirir nuevas herramientas y perspectivas para aplicar en su propio contexto de inserción, y fortalecer, con ello, su tarea profesional.

Entre octubre de 2013 y noviembre de 2015 se implementaron 25 pasantías en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 2. Primera etapa movilidades docentes (2013-2015)

País receptor	Período	Institución receptora	Cantidad de participantes	Tema
Uruguay	7/10/2013 a 13/10/2013	CERP del Litoral	12	Proyectos Institucionales. Inclusión de TIC y acompañamiento a nóveles
Argentina	20/10/2013 a 25/10/2013	ISFD N° 804 El Maitén	12	Alfabetización inicial
Brasil	3/11/2013 a 9/11/2013	Instituto Federal Rio Grande do Sul	12	Red de Formación en Ciencias y Programa de Iniciación docente
Brasil	20/09/2014 a 28/09/2014	Campus Pelotas Visconde da Graca - IFSUL	12	Iniciación docente, formación continua en servicio y enseñanza en ciencias
Brasil	09/11/2014 a 18/11/2014	Secretaria da Educação do Estado da Bahia/ Instituto Anísio Teixeira	14	Iniciación docente, formación inicial y continuada en servicio y uso de tecnologías en formación docente
Uruguay	17/11/2014 a 23/11/2014	Consejo de Formación en Educación - Maldonado	10	Prácticas, ciencia y tecnología
Argentina	08/12/2014 a 13/12/2014	INFD	12	La gestión de políticas de formación docente en el Mercosur
Brasil	11/05/2015 a 19/05/2015	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso	12	Iniciação à docência, formação docente em serviço e uso das tecnologias.
Brasil	18/05/2015 a 26/05/2015	Universidade Federal Do Rio Grande - FURG	11	Iniciação à docência, formação docente em serviço, Formação continuada em serviço
Uruguay	25/05/2015 a 31/05/2015	Institutos Normales (IINN)/Montevideo	10	Nuevas tecnologías en apoyo a la formación docente de los formadores de educación primaria en diversas disciplinas
Argentina	31/05/2015 a 06/06/2015	INFD, Rio Negro, San Carlos de Bariloche	11	inserción profesional a la Docencia, en el marco del Desarrollo Profesional Docente
Brasil	13/06/2015 a 21/06/2015	Secretaria Municipal de Educação de Macaé	11	Formação docente em serviço
Brasil	15/06/2015 a 23/06/2015	Universidade Federal de Alagoas (Maceió)	12	Iniciação à docência/Ensino de Ciências
Uruguay	22/06/2015 a 28/06/2015	CERP del Sur/Atlántida/Canelones	10	Práctica docente – Noveles docentes – Didáctica desde la interdisciplinariedad

País receptor	Período	Institución receptora	Cantidad de participantes	Tema
Brasil	29/06/2015 a 05/07/2015	Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais	12	Iniciação à docência/Formação continuada em serviço/Formação continuada em serviço
Argentina	02/08/2015 a 08/08/2015	Tucumán	24	Docentes noveles
Uruguay	03/08/2015 a 09/08/2015	IFD Carmelo/ Colonia	10	Ciencias - Proyectos de extensión – Práctica docente y noveles docentes
Argentina	09/08/2015 a 15/08/2015	UNGS, Provincia de Buenos Aires	24	Matemática y Tic en la formación de docentes
Argentina	31/08/2015 a 05/09/2015	Dirección de Educación Superior de Jujuy	24	Alfabetización inicial
Paraguay	07/09 /2015 a 11/09/2015	Universidad de La Paz (Ciudad del Este)	24	Formación Docente Inicial en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Escolar Básica
Uruguay	14/09/2015 a 18/09/2015	CERP del Litoral/ Salto	12	Nuevas Tecnologías de la Comunicación – Práctica docente
Paraguay	13/09/2015 a 19/09/2015	Universidad Evangélica del Paraguay, Chaco	24	Formación Docente Inicial en los Profesorados de Educación Escolar Básica
Brasil	21/09/2015 a 30/09/2015	Centro de Educação a Distancia do Estado do Ceará	12	Formação continuada em serviço. Uso das tecnologias na formação docente.
Uruguay	03/10/2015 a 10/10/2015	IFD Rocha	10	Ciencia y tecnología – Investigación (en el marco de los 50 años de oficialización de la formación docente)
Paraguay	9/11/2015 a 14/11/2015	Universidad "IBEROAMERICANA", Asunción	12	Formación Docente Inicial y Formación Docente Continua en los Profesorados de Educación Inicial, Educación Escolar Básica (Lecto-escritura)

Nota: elaboración propia, en base Mercosur, 2016

Como se observa, participaron de la experiencia casi 350 personas, representando a más de 200 instituciones vinculadas a la formación docente de los cuatro Estados Parte. Por un lado, la variedad de instituciones receptoras refleja la ya comentada complejidad del sistema formador de docentes, debido a que incluyó institutos superiores, centros, universidades, e instituciones de gobierno, tanto nacionales como subnacionales. Éstas fueron elegidas por los puntos focales de los países ante

el PASEM, es decir, los países. Por otro lado, los temas de trabajo seleccionados se adscriben a la concepción de la formación docente permanente como un terreno propicio para trabajar en nuevos contextos y problemáticas, contextos escolares específicos, contenidos actualizados de disciplinas curriculares y estrategias de enseñanza. En ese marco pueden ser leídas las experiencias vinculadas a enseñanza de matemática o ciencias, alfabetización inicial y lectoescritura, y uso de las TIC, entre otras. Finalmente, resulta interesante aclarar que Paraguay no participó hasta mediados de 2015, debido a que estaba suspendido del bloque de integración regional.

La implementación de las primeras pasantías regionales para la formación docente del Mercosur buscó generar una densa red de intercambios y trabajo compartido entre distintos actores de la educación. Comprendida como una política para la formación inicial y continua, propició dinámicas de trabajo horizontales y participativas, conducidas por los propios equipos docentes y directivos de las instituciones formadoras. Con ello, impulsó la circulación de los saberes pedagógicos y culturales presentes en los países de la región. La movilidad regional no sólo permitió intercambiar perspectivas y conocer cómo es el sistema formador de cada país, sino también generar vínculos profesionales y personales cuya vocación es persistir en el tiempo, y formar, a la vez, nuevos proyectos colectivos. Esto es un tema particularmente relevante en tanto la posibilidad de sostener políticas públicas regionales en el Mercosur (así como en cualquier otro espacio regional o multilateral) se sedimenta en procesos de socialización de actores, que incluyen el aprendizaje social y la construcción de normas e identidades.

El PASEM terminó a finales de 2015, pero la Comisión de Área de Formación Docente del Mercosur decidió hacer propia esa experiencia y darle continuidad. De acuerdo con lo expresado en actas, la potencia de los resultados de las pasantías y la red de instituciones involucradas, con voluntad de seguir trabajando en conjunto, exigían ese esfuerzo. Por ello, se elaboró una convocatoria abierta para la conformación de nuevos proyectos interinstitucionales, que contaran con la participación de por lo menos dos instituciones formadoras de al menos dos países. Con ese objetivo se creó el Programa Regional de Movilidad Docente del Sector Educativo, bajo el liderazgo de Uruguay y con el financiamiento del Fondo Educativo del Mercosur (FEM), es decir, de los Estados Parte. Sus detalles se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Segunda etapa movilidades docentes (2018-2019)

País coordinador	Período y ciudad receptora	Cantidad de participantes	Tema
Argentina	30/03/19-13/04/19. Recife-Brasil 21/09/19-28/09/19. Rosario-Argentina	15	Fortalecimiento de la inclusión a la Educación Superior.
Argentina	29/10/18-03/11/18. Encarnación-Paraguay 25/08/19-01/09/19 Jujuy-Argentina	13	Educación intercultural: avances y desafíos en la formación de maestros en el Mercosur. Intercambio de experiencias entre formadores paraguayos y argentinos.

País coordinador	Período y ciudad receptora	Cantidad de participantes	Tema
Brasil	17/06/19-22/06/19. Mato Grosso-Brasil	10	Observatório da profissão docente no Mercosur - OPD Mercosur. Primer subprojeto: Estudio comparativo de formación e políticas da profissão docente no Mercosur: vínculos entre formação em serviço, investigação e experiências inovadoras.
Brasil	24/03/19-29/03/19. Minas Gerais-Brasil 25/08/19-29/08/19. Salto-Uruguay 09/10/19-11/10/19. Minas Gerais-Brasil	7	Estudio comparativo de políticas e prácticas institucionais de iniciación e inserção docente.
Brasil	06/05/19-10/05/19. Mato Grosso-Brasil 31/08/19-06/09/19. Mar del Plata-Argentina 28/10/19-30/10/19. Mato Grosso-Brasil	4	Didáctica da História e Formação de Profesores no Brasil e Argentina.
Paraguay	31/10/18-01/11/18. San José de los Arroyos-Paraguay 07/11/18-09/11/18. Buenos Aires-Argentina	11	Formación docente para la construcción de ciudadanía regional en el Mercosur (FOR-SUR).
Uruguay	05/08/19-09/08/19. Misiones-Argentina 23/09/19-27/09/19. Durazno-Uruguay	10	Una experiencia de formación, entre la acción y la reflexión: expedición pedagógica a escuelas rurales de educación primaria de Uruguay y Argentina.
Uruguay	08/04/19-12/04/19. Chubut-Argentina 06/05/19-11/05/19. Montevideo/Maldonado-Uruguay 16/09/19-20/09/19. Chubut-Argentina 23/09/19-27/09/19. Montevideo-Uruguay	10	Las prácticas pedagógicas mediadas por tecnología desarrolladas por docentes que se desempeñan en Formación Docente.
Uruguay	01/04/19-05/04/19. Asunción-Paraguay 06/05/19-10/05/19. Montevideo/Canelones-Uruguay 25/11/19-29/11/19. Montevideo/Canelones-Uruguay	10	La enseñanza aprendizaje de Danza en instituciones de formación artística y docente de Uruguay y Paraguay.
Uruguay	10/11/18-16/11/18. Pelotas/Río Grande-Brasil 19/11/18-23/11/18. Salto-Uruguay 03/10/19-05/10/19. Salto-Uruguay	14	Alfabetización, prácticas de enseñanza de la lengua materna e incentivo a la lectura a nivel de la primera infancia y en educación primaria, en Brasil y Uruguay.

Nota: elaboración propia, en base a Mercosur, 2019.

Como resultado, entre 2018 y 2019 se realizaron 25 pasantías, que involucraron a más de 100 participantes de 40 instituciones superiores de formación docente de los cuatro Estados Parte. Aunque los y las destinatarias principales fueron formadores de formadores, también se incluyeron estudiantes, directivos y otros actores del sistema. A su vez, las temáticas incluyeron las didácticas de la historia, el uso de tecnologías, la educación intercultural bilingüe, la inclusión educativa y la propia construcción de ciudadanía regional, entre otras. Aunque al momento de elaborar la política la Comisión se preguntó si era necesario establecer algunos ejes de trabajo prioritarios, el enfoque de cada proyecto fue definido por sus protagonistas. Además, los resultados superaron la planificación inicial: en vez de 10 visitas se realizaron 25, lo que implicó visitas recíprocas en todas las pasantías. Asimismo, participaron 40 instituciones en vez de 20.

El interés expresado en ambas convocatorias, el compromiso con el trabajo colectivo y la voluntad de continuar los vínculos interinstitucionales creados en el marco de los programas expresan que el profesorado de la región valora este tipo de experiencias. En ese sentido, las movilizaciones han sido en sí mismas formativas y, por ello, contribuyeron a fortalecer la profesión docente en nuestra región. Para sintetizar sus contribuciones, puede resultar interesante conocer que, gracias a ambas etapas de la política, se realizaron investigaciones, publicaciones, convenios, eventos científicos como seminarios y jornadas, trayectos formativos conjuntos virtuales y presenciales, materiales didácticos y videos sobre las temáticas trabajadas. Con todo, es posible afirmar que de este proceso se estimularon los proyectos de investigación sobre el profesorado desde una mirada “regional”, contribuyendo a la ampliación de un campo de estudios prolífico, pero que había permanecido durante mucho tiempo sesgado a comparaciones de casos nacionales. Esto, a la vez, impactó en pensar que este sector de la educación tiene que contar con instrumentos de internacionalización específicos.

6. Conclusión

La formación docente es un ámbito estratégico para asegurar la calidad y equidad de los sistemas educativos. En un mundo cada vez más complejo y globalizado, se hace indispensable disponer de mecanismos de gobernanza que respondan a nuevos desafíos de la escena pedagógica. En ese sentido, los países no están solos. Los organismos multilaterales, como Naciones Unidas y la Organización de Estados Iberoamericanos, han impulsado políticas educativas y marcos regulatorios para fortalecer la profesión docente. También los procesos de integración regional, como la Unión Europea y el Mercosur, consideran que la formación docente es un factor crítico.

El trigésimo aniversario del Sector Educativo del Mercosur le propone al ámbito académico nuevas oportunidades para revisar el desarrollo de la agenda y la implementación de políticas públicas regionales educativas. De manera complementaria, se considera que la construcción de lo regional implica una tarea pedagógica que otorga centralidad al rol docente. En ese contexto, el presente artículo se propuso analizar el trabajo vinculado a la formación docente en el Mercosur. La trayectoria desde la constitución de un Grupo de Trabajo a una Comisión de Área, transversal a todos los niveles educativos, enfatizó en la voluntad política de jerarquizar el tema. Sin embargo, no logró resolver las tensiones vinculadas a la heterogeneidad de instituciones formadoras de docentes, dado que, si bien en la mayoría de los Estados Parte la formación

inicial se ubica en el nivel superior, aún persisten algunas instancias de titulación de nivel medio. Como se anticipó, esta realidad complejiza la coordinación de políticas para la formación docente en el ámbito regional. A pesar de estos desafíos, también se reconocieron una gran cantidad de convergencias, asociadas a la duración relativa de las carreras, la existencia de leyes generales o nacionales educativas, la presencia de órganos de gobierno reguladores, o una gran oferta de propuestas de formación permanente.

En este contexto, uno de los grandes desafíos del futuro es construir un horizonte común regional, sin dejar de considerar las singularidades de los sistemas formadores de docentes de los países del Mercosur. A partir de problemáticas políticas, pedagógicas e institucionales compartidas, se considera necesario articular y sostener redes de diversas instituciones dedicadas a la formación docente. La experiencia de pasantías y movibilidades presentada colabora en ese objetivo. Un segundo desafío está asociado a la construcción de la región, la cual supone una tarea permanente. Para ello, la literatura (Alliaud et al., 2014; Birgín et al., 2014) ha recomendado la socialización de experiencias innovadoras y buenas prácticas, la acreditación de trayectos formativos, el reconocimiento de títulos docentes y la inclusión de contenidos latinoamericanos en los diseños curriculares. Con ello, el Sector Educativo del Mercosur podrá ser concebido más que como un espacio restringido al trabajo de áreas de gobierno, como un lugar de encuentro, que contribuya para la construcción de una identidad regional.

Bibliografía

- Alliaud, A., Vezub, L., Feeney, S., Arcas, P., Prats, E., y Martínez, M. (2014). *Los sistemas de Formación Docente en el Mercosur: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: Teseo.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del Mercosur. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(1), 31-46
- Birgín, A., Vassiliades, A., Mihal, I., Donini, A. y Pini, M. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Cambours de Donini, A. (2011). Internacionalización e integración de los sistemas de educación superior en el Mercosur educativo. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1), 59-72
- Costa, M. (1998). *Mercosur/Mercosur Políticas e ações universitárias*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Echeverriarza, M. P. y Rivarosa, A. (2006). Las pasantías del docente de ciencias como estrategia de formación y desarrollo profesional. *Educação*, XXIX(3), 469-487
- García, M. V. y Pico, M. L. (2014). Las reformas de la formación docente para el nivel secundario en clave regional y comparada: Normativas e improntas nacionales de algunos países del mercosur. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(6), 63-79
- Lorenzatti, M. y Ligorria, V. (2016). Formación docente inicial en educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur. *Integración y Conocimiento*, 5(1), 183-191

- Mercosur (1991). Decisión CMC/DEC. N° 07/91
- Mercosur (2001). Decisión CMC/DEC. N° 15/01
- Mercosur (2011a). Mercosur/RME/CCR /CRCFD/ Acta 1/11. Recuperado de <https://cutt.ly/0VgQ7AL>
- Mercosur (2011b). Plan de Acción 2011-2015. Mercosur/RME/CCR. Acta 5/10, Anexo 10. Recuperado de <https://cutt.ly/BVgEkRw>
- Mercosur (2016). Mercosur/RME/CCR /CRCFD/ Acta 1/16. Recuperado de <https://cutt.ly/QVgERz0>
- Mercosur (2019). Mercosur/RME/CCR /CAFD/ Acta 2/19. Recuperado de <https://cutt.ly/jVgEFLy>
- Molinari, A. (2020). La formación docente en la trama regional. intentos, efectos y ausencias en su construcción. *Integración y Conocimiento*, 9(2), 148-168
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://cutt.ly/bVgEXnF>
- OEI (2013). Declaración de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://cutt.ly/tVgE2VG>
- OEI (2018). Declaración de la XXVI Conferencia Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://cutt.ly/lVgRytp>
- Perrotta, P. (2011). Integración, Estado y mercado en la política regional de la educación del Mercosur. *Puente @ Europa*, IX(2), 44-57
- Perrotta, P. (2013). El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del Mercosur: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012). FLACSO, sede académica Argentina, Buenos Aires.
- Perrotta, P. (2019). La integración educativa en el Mercosur. En Mariana Vazquez (Comp.), *El Mercosur: una geografía en disputa* (pp. 229-265). Buenos Aires: CICCUS.
- UNESCO (2022). Plan Estratégico 2022-2025 del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030. Recuperado de <https://cutt.ly/0VgRcaA>

Cómo citar en APA:

Legido, P. (2022). Políticas de formación docente en pasantías educativas en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie9015360>