

FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES: ESTUDIO COMPARADO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN BRASIL Y CHINA

INITIAL TRAINING OF TEACHERS: COMPARATIVE STUDY OF EDUCATION SYSTEMS IN BRAZIL AND CHINA

Eva Ramírez Carpeño
Vladimir Marim

RESUMEN

Esta investigación forma parte del ámbito de las políticas educativas sobre la formación inicial del profesorado. La importancia del docente y su formación, como elementos que contribuyen a mejorar la calidad del sistema educativo, avalan la necesidad de analizar las políticas educativas de contextos nacionales y de identificar buenas prácticas en relación a la formación docente. A su vez Brasil y China se erigen como países de gran relevancia con tendencias emergentes en el plano internacional. El objetivo del artículo es detectar convergencias y divergencias entre las propuestas educativas brasileñas y chinas. El análisis está enmarcado en una metodología comparada, donde los primeros apartados presentan las características generales de los dos países y la descripción de sus sistemas de formación del profesorado. Los últimos apartados se adentran en la comparación de ambos países para dar pie a las conclusiones finales, las cuales incluyen propuestas de mejora y aplicaciones de los resultados. Las conclusiones se centran, entre otros, en el nivel de cualificación de los docentes, la distribución curricular de los programas y los mecanismos para mejorar la selección de los docentes.

Palabras clave: Educación comparada, formación del profesorado, educación básica, Brasil, China.

ABSTRACT

This research belongs to the field of educational policies on the topic of initial teacher education. The significance of teachers and their education, as elements contributing to improve the quality of the educational system, support the need to analyze the policies of national contexts and to identify good practices regarding teacher education. Brazil and China stand as highly relevant countries with emerging trends at the international level. The objective of this article is to detect convergences and divergences between the Brazilian and the Chinese educational proposals. The analysis is framed in a comparative methodology. The first sections present the general characteristics of both countries and the description of their teacher education systems. The next sections delve into the comparison of both countries to finally reach some conclusions, which include suggestions for improvement and application of results. The findings focused, among others, on the level of qualification of teachers, curriculum distribution and mechanisms to improve the selection of teachers.

Key words: Comparative education, teacher education, basic education, Brazil, China.

Fecha de recepción: 6 de junio de 2016

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2016

INTRODUCCIÓN

El papel del docente es ya reconocido internacionalmente como uno de los componentes más relevantes en el funcionamiento y calidad de los sistemas educativos. Algunas referencias se han incluso erigido como base reflexiva sobre el rol y desarrollo de los docentes a nivel global. Por nombrar algunas iniciativas nacidas en distintos niveles podemos citar el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) o numerosas versiones de *Education at a Glance*, que incluyen indicadores sobre los docentes y su formación (OCDE, 2012, 2014) a nivel internacional, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, (European Commission, 2013) a nivel europeo, o *Teaching competency standards in Southeast Asian countries* (SEAMEO INNOTECH, 2010) en Asia.

Por otra parte, si bien toda la carrera docente está en el punto de mira de políticas internacionales y nacionales, la etapa inicial se constituye como la plataforma en la que apoyar y diseñar el futuro desarrollo profesional. Esta fase está considerada como la pieza clave para articular de forma coherente las tres etapas en las que se divide la vida de un docente: educación inicial, inducción y desarrollo profesional. La relevancia de la educación inicial es avalada por autores y organizaciones internacionales que plasman sus directrices y propuestas en fuentes de información como *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, publicado por la OCDE (Musset, 2010) o *Indicators on Initial Teacher Education extracted from Key Data on Education 2009* (Eurydice, 2009).

La implantación de nuevas políticas y la puesta en marcha de estas propuestas en naciones concretas deben por lo tanto ser analizadas bajo una perspectiva internacional que permita dar cabida, en este caso, a los dos países seleccionados: Brasil y China. La elección de estos países ha sido motivada principalmente por tres convergencias, geográfica, demográfica y económica, y una clara divergencia, los resultados académicos, que se detallan en el próximo apartado.

1. DATOS GENERALES DE LOS PAÍSES

Por un lado, ambas naciones se encuentran entre los países con mayor extensión territorial, mayor peso demográfico y mayor desarrollo económico del mundo. Brasil, localizado en América del Sur, tiene una extensión geográfica de 8.515.767,042 km² y una población de 202.786.562 habitantes (INEP, 2016) mientras que, en China, localizada en Asia, viven 1,360,720,000 habitantes (Agencia Nacional China de Estadística, 2014) distribuidos en un territorio de 9.562.911 km² (Banco Mundial, 2015). Lo que sitúa, según el Banco Mundial, a China como el cuarto país más grande del mundo, seguido de Brasil.

Como muestra de su fuerza económica, los dos países son miembros del BRICS, organización que reúne al grupo de países más adelantados entre los Estados con economías emergentes. Según datos del Ministerio Español de Asuntos Exteriores, el 43% de la población mundial reside en estos cinco países que, además, acumulan el 25% de la riqueza y generan el 56% del crecimiento económico del mundo (Ministerio Español de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2013).

Otra de las convergencias del ámbito general es la interculturalidad y pluralidad que deben cubrir las políticas educativas de cada uno de los países. En China, conviven 55 grupos étnicos con diversas religiones y creencias, lo que da lugar a una gran variedad religiosa donde, además de pequeños porcentajes de taoístas, musulmanes, cristianos, hinduistas y judíos, el 52% se declara ateo, el 21,9% de religiones tradicionales y el 18,2% budistas. Si bien el Estado chino está basado en una filosofía comunista que estableció el uso del chino mandarín como lengua nacional estándar,

existen otros dialectos que entran en las aulas, principalmente en las etapas de educación obligatoria.

Por otro lado, el idioma oficial en todo el territorio brasileño es el portugués. Brasil es un Estado laico, donde también conviven diversas religiones, y donde existe cierta tendencia de movilidad entre creencias religiosas, así como el sincretismo religioso. De acuerdo con el último Censo Demográfico (IBGE, 2010), la mayoría de los brasileños son católicos (64,6%), seguidos de los evangelistas que representan el 22,2% de la población. Otras creencias están distribuidas de la siguiente manera: sin religión (8%), pudiendo ser agnósticos, ateos o deístas, otras religiones (2,7%), espiritistas (2%), umbanda y candomblé (0,3%). El animismo también está presente, así como una minoría de musulmanes, budistas, judíos y neopaganos.

La tabla 1 muestra los datos generales que pueden afectar de alguna forma al escenario educativo, como la inversión en educación o los resultados de PISA, entre otros. En ella se aprecian las ya descritas convergencias y algunas divergencias que se explican tras la tabla.

Tabla 1: Datos demográficos, políticos y educativos de Brasil y China

	BRASIL	CHINA
Localización	América del Sur	Asia
Sistema político	República Federal Presidencialista	Estado unipartidista (Partido Comunista)
Área	8.515.767,049 km ²	9.596.960 km ²
Población	202.768.562 (2016)	1.360.720.000 (2014)
PIB	8.705 euros (2014)	19.51 billones de euros (2015)
Gasto en educación	6,6% (2013)	4,28% (2014)
Resultados en PISA	58° lugar (2012)	1° lugar (2012)
Lenguas	Portugués (de Brasil)	Chino mandarín y dialectos
Religiones	El Estado no tiene una religión oficial. Catolicismo-romano (64,6%) Protestantismo (22,2%) No religiosos (8%) Espiritismo (2%) Umbanda y Candomblé (0,3%) Otras (2,7%)	El Estado no tiene una religión oficial. Ateos o no afiliados (52,2%) Religiones tradicionales (21,9%) Budistas (18,2%) Cristianos (5,1%) Musulmanes (1,8%) Otras religiones (< 1%)

Fuente: Banco Mundial, Agencia Nacional China de Estadística (2014) e IBGE (2010)

Algunas divergencias pertenecen al ámbito de la organización política, la localización geográfica y el gasto en educación. Por un lado, Brasil se constituye como República Federal Presidencialista con un sistema democrático, mientras China organiza su territorio bajo un sistema unipartidista liderado por el Partido Comunista. Por otro, mientras su extensión territorial suponía cierta similitud, su localización es radicalmente opuesta. Geográficamente, sus capitales, Brasilia y Pekín, se encuentran a casi 17.000 km de distancia, estando un país, Brasil, situado en el hemisferio sur, mientras el otro, China, se sitúa en el hemisferio norte.

Centrándonos en el ámbito económico y en el educativo, Brasil invirtió el 6,6% de su Producto Interno Bruto (PIB) en educación en 2013 (Portal Brasileiro de Dados Abertos, 2016), mientras China invirtió alrededor de un 2,3% menos, el 4,28% (Agencia Nacional China de Estadística, 2014). En esta línea de divergencias, uno de los mayores contrastes entre los dos países se muestra en los resultados académicos. El programa internacional de evaluación que puede tomarse como referencia y en el que participan ambos países es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). En PISA, cuyo objetivo es evaluar el rendimiento académico de los estudiantes de 15 años, China alcanza unos espectaculares resultados mientras Brasil mantiene puestos claramente inferiores.

Por un lado, la quinta vez que Brasil participó en PISA fue en 2012, año en el que obtuvo su mejor desempeño. En comparación con los resultados de 2003, fue el país que más mejoró sus resultados en matemáticas, sin lograr alcanzar, sin embargo, una puntuación superior al 50%. En todas las evaluaciones, Brasil se sitúa entre los puestos inferiores de la clasificación. De los 65 países que participaron en la evaluación en 2012, Brasil se ubicó 58° en matemáticas (391 puntos), el 55° en lectura (410 puntos) y el 59° en ciencias (405 puntos).

Por otro lado, el caso de China puede evaluarse solo parcialmente y de forma más reciente, dado que este país participa de forma regional, no nacional, y su primera suscripción data del año 2009. Hasta el momento, la participación oficial solo ha incluido Shanghái (dentro del territorio considerado como continental) pero pruebas piloto se han realizado en varias provincias y está previsto que en las próximas ediciones se sumen los alumnos de Beijing, Jiangsu y Guangdong. Por lo tanto, oficialmente, solo se han publicado los resultados de esta región donde los alumnos alcanzan las mejores calificaciones del estudio (otros territorios chinos como Hong Kong y Taiwán, con sistemas administrativos con cierta independencia, también obtuvieron puestos muy altos en PISA). En 2012, China-Shanghái ocupó el primer puesto en todas las áreas, con una puntuación de 613 en matemáticas, 570 puntos en lectura y 580 puntos en ciencias.

Tabla 2: Resultados PISA 2009 y 2012 Brasil y China-Shanghái

	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2009	PISA 2012
	BRASIL		CHINA-SHANGHAI	
Lectura	412	410	577	570
Matemáticas	386	391	600	613
Ciencias	405	405	575	580

Fuente: OCDE (2014)

Este panorama general sobre los datos más relevantes de cada nación hace patente su gran importancia a nivel internacional y recalca el rol de estas dos potencias en la situación educativa actual. A su vez, argumenta la importancia de los docentes y su formación inicial como pieza clave para impulsar la mejora de los sistemas educativos en su conjunto.

2. METODOLOGÍA Y LIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación está enmarcada en una metodología comparada, desarrollada en sus cuatro fases, a saber: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Para finalizar, se expone la fase prospectiva donde se ofrecen propuestas de mejora y se realiza una previsión de las tendencias dilucidadas en el estudio.

El estudio tiene un carácter estático, ya que nos centramos en la situación actual de los dos casos elegidos, Brasil y China. Las fuentes consultadas son principalmente primarias, como agencias de estadística nacionales, leyes educativas nacionales, o documentos y bases de datos internacionales, como el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Esta investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las convergencias y divergencias entre las políticas de formación inicial del profesorado en Brasil y en China? Para detectar dichas convergencias, divergencias y tendencias, además del marco general sobre los dos países presentado en la introducción, se han abordado las propuestas educativas en cuatro categorías: estructura del sistema educativo, legislación en referencia a la formación de los docentes, diseño curricular de la formación docente y selección de estudiantes para dichos programas.

3. FORMACIÓN DOCENTE

La formación del profesorado puede entenderse de tres maneras; según Marim (2011), la primera como una función social de la transmisión del conocimiento, del saber hacer o del saber ser, que ejerce el beneficio del sistema socio-económico o la cultura dominante; la segunda, como un proceso de desarrollo y la estructuración de la persona que realiza las posibilidades de aprendizaje; y, la tercera, la formación como una institución, cuando la estructura de organización se planifica y desarrolla actividades de formación. El autor opina que la formación docente admite un papel que trasciende la enseñanza como mera actualización científica, pedagógica y didáctica, y reivindica la posibilidad de crear espacios de participación, reflexión y formación para que las personas aprendan y se adapten para ser capaces de vivir con los cambios e incertidumbres.

Se puede admitir que hay varios pasos en la formación del individuo. De acuerdo con Tardif (2000), la formación del profesorado se inicia antes de la universidad, se cristaliza en la formación universitaria o equivalente, es validado y perfeccionado en la entrada en las aulas y continúa durante una parte sustancial de la vida laboral. Por lo tanto, la formación del profesorado es un proceso que comienza antes de la formación inicial y se extiende a lo largo de toda su carrera. Es por ello que se hace relevante el proceso que se desarrolla a través de un movimiento continuo de dentro hacia fuera del ser, valorando al educador por su potencial y sus habilidades, y en el que la práctica y la teoría se relacionan simultáneamente durante todo su desarrollo profesional.

Una de las etapas principales de la formación del profesorado es la formación inicial. Esta formación se ha llevado a cabo, a lo largo de la historia y cada vez más, en instituciones específicas, ha sido guiada por profesionales especializados, y acompañada de un currículo que establece la secuencia y el contenido del programa. La formación inicial cumple tres funciones: educar y formar a los futuros profesores con el fin de prepararlos para las funciones profesionales, preparar a los profesores para sus actividades en el aula, y desempeñar el papel de agente de cambio en el sistema educativo, o, por el contrario, reproducir la cultura dominante (Marim, 2011).

Por otra parte, Perrenoud (2000) establece que esa formación debe preparar al alumno para reflexionar sobre su práctica, crear modelos y ejercer sus poderes de observación, análisis, metacognición y metacomunicación. Para él, esta construcción no puede ser adquirida de repente; necesita de un cierto tiempo, disponibilidad del alumno y de un ambiente para este desarrollo.

En la concepción de Imbernón (2000), la formación inicial debe también apoyar a los futuros profesores con un equipaje sólido en los campos científicos, culturales, contextuales y psicológicos, lo que les permite entender la tarea educativa en toda su complejidad.

Puede darse cuenta de que esta tarea no es sencilla; el alumno necesita estar dispuesto a hacerlo y así superar sus dificultades, reflexionar sobre lo que gustaría hacer, sobre lo que realmente hizo y lo que puede llegar a hacer. Así, nadie puede estandarizar a los futuros profesores como si todos fuesen el mismo; algunos buscan en esta formación sólo los conocimientos prácticos y no se dan cuenta de que el conocimiento va mucho más allá (Perrenoud, 2000). El conjunto de todas estas dimensiones conlleva la creación de profesionales activos y comprometidos.

Para analizar la educación de estos profesionales en educación, tal y como afirma Vaillant (2013), pasa por entender que “(...) las políticas docentes no solamente refieren a un contexto y un país determinado sino que deben examinarse a la luz del nivel correspondiente” (p.195). Manejar un amplio rango de edades, conlleva lidiar con un amplio rango de retos. Por este motivo, los siguientes apartados parten del sistema de educación general y los datos se presentan referenciando las etapas de actuación del docente.

Asimismo, dicha profesionalidad ha dejado de relacionarse exclusivamente con contextos nacionales y lo que se espera de un profesor durante todo su desarrollo profesional ha sido progresivamente regulado o delimitado bajo estándares internacionales. Expectativas de formación y políticas que regulan o guían la tarea docente han sido impulsadas por diversos organismos internacionales (OCDE, UNICEF, UNESCO) y supranacionales (Unión Europea). Esta expansión y armonización son posibles gracias, por un lado, a las iniciativas de dichos organismos y, por otro, al ya conocido fenómeno de la globalización.

El impulso inicial de la globalización, centrado en el ámbito económico, ha traspasado hacia otras esferas sociales, incluyendo la educación. Tal y como afirma Giddens (1990), la globalización es la intensificación mundial de las relaciones sociales. Esta intensificación está actualmente vinculando localidades lejanas de tal forma que lo que sucede en el ámbito local está conformado por eventos que ocurren a kilómetros de distancia, y viceversa. En este escenario, se analizan como los complejos elementos de la formación del docente están también sujetos, en cierto modo, a tendencias globales, y como dichas tendencias, a su vez, se retroalimentan en contextos nacionales.

4. FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN BRASIL Y CHINA

4.1. ESCENARIO BRASILEÑO

La educación brasileña se rige por la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* (LDBEN) aprobada en diciembre de 1996 con el número 9394/96, vigente hasta la actualidad. El artículo 32 de este documento garantiza una escolarización obligatoria de 9 años, gratuita en las escuelas públicas, comenzando a los 6 años. Según la Ley n. 11.274 de 2006, los Municipios, los Estados y el Distrito Federal tenían hasta el año 2010 para cumplir esta directriz nacional.

Se entiende como educación básica al periodo comprendido entre 4 y los 17 años, secuenciado de la siguiente manera: preescolar (4 a 5 años), primer ciclo de enseñanza fundamental (6 a 10 años), segundo ciclo de enseñanza fundamental (11 a 14) y, finalmente, la escuela secundaria (15 a 17 años). Después de la enseñanza obligatoria comienza la educación superior dividida en grados y postgrados. Esta etapa no es obligatoria pero, al igual que todos los niveles anteriores, es gratuita para todos los ciudadanos brasileños.

La LDBEN en sus artículos 62 y 63 expone los tipos de cursos de formación inicial del profesorado (a nivel superior en programas de licenciatura) y las instituciones responsables de dicha formación (universidades e institutos superiores de educación). Estos artículos aclaran que la formación de

profesores en Brasil es competencia del Gobierno Federal, responsable a su vez de las universidades e institutos de la formación.

Además de esta ley, existe un documento llamado *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1996), que pretende garantizar ciertos estándares de calidad a nivel nacional. Los PCN además de establecer los contenidos mínimos y las propuestas metodológicas para cada área de conocimiento, guían a los profesores de todas las áreas para trabajar cuestiones transversales tales como la ética, la ciudadanía, la salud, el medio ambiente, la orientación sexual, la diversidad cultural, o el trabajo y el consumo.

Con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, el Congreso Nacional aprobó en 2014 el *Plan Nacional de Educação* (PNE), con vistas a ser realizado en un periodo de 10 años a partir de la fecha de su publicación. En él explicita 20 metas prioritarias, entre las que se encuentran las metas 15 y 16, relacionadas con la formación académica del profesorado (MEC/SASE, 2014). Como objetivo se recalca la necesidad de que todos los docentes tengan un nivel superior de educación, al menos de licenciatura, y la intención de que al menos 50% de los docentes de educación básica alcancen un nivel de post-gradó.

Estos objetivos nacen de las circunstancias y necesidades actuales, ya que aún hay docentes en activo que no tienen dicha titulación superior. A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para la cualificación de estos docentes, de acuerdo con el CNE/CP/02/2015, el 40% de profesores que trabajan en educación infantil no tiene educación superior, porcentaje que se rebaja a un 27,6% en educación primaria y a 7,3% en educación secundaria.

Como garantía de una base común nacional de directrices curriculares para la formación de docentes, estas enseñanzas están delimitadas en la Resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE/CP N° 2, 2015), Cap. V, Art. 13, en el que se definen las *Directrices Curriculares Nacionais para la Formación Inicial en instituições superiores y para la formación continua*. En esta resolución se presenta la estructura curricular a nivel de licenciatura para la formación de los docentes organizada en áreas especializadas en base a campos de conocimiento y/o interdisciplinar, incluyendo la enseñanza y la administración de la educación, y los procesos de enseñanza escolar y no escolar, de la producción y la difusión del conocimiento científico, tecnológico y educativo.

La formación del profesorado de educación básica se divide en dos especialidades. La primera para los profesores que trabajarán en educación infantil y los primeros grados de la escuela básica (maestros para alumnos de 0 a 10 años), y la segunda, para los profesores de áreas especializadas, que desarrollan su labor en la segunda etapa de la escuela básica y en la secundaria (profesores para alumnos de 11 a 18 años).

Según la resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE/CP N° 2/2015), las licenciaturas para la formación del profesorado de la primera y segunda etapa se compondrán de al menos 3.200 horas, de las cuales 2.800 horas dedicadas a las actividades de formación, 400 horas dedicadas al *Estágio Supervisionado* (prácticas); 200 horas se dedicará a la profundización de las actividades teóricas y prácticas en áreas específicas de interés de los estudiantes y 400 horas a las actividades de prácticas del componente curricular. El desarrollo de las actividades académicas debe extenderse a lo largo de 200 días repartidos en 4 años, como mínimo. Las prácticas en las escuelas deben empezar después de 50% del curso, y tener una duración total de 400 horas (si el grado está diseñado en 4 años, las prácticas tendrían lugar en el tercer y cuarto año). Los contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural comprenden 2.600 horas, y las 200 horas restantes están dedicadas a actividades académico-científico-culturales.

Además de la formación en grados, el gobierno puso en marcha unos cursos de carácter temporal para maestros en activo que no tenían la formación de grado ni de licenciatura. Estos cursos tienen una carga de entre 1.000 y 1.400 horas, con 500 horas dedicadas a las actividades formativas de formación general y 900 horas a las actividades formativas de profundización y diversificación de estudios en las áreas de actuación profesionales. Otras 300 horas de prácticas en las escuelas y 200 horas de actividades teórico-prácticas de profundización en las áreas específicas de interés del alumno.

Para los profesores que ya tienen formación a nivel de licenciatura, pero no pedagógica, estos cursos-puente tienen, dependiendo de la formación previa, entre 800 y 1.200 horas, de las cuales 300 de prácticas. Sin embargo, estos cursos dejarán de impartirse en cuanto se considere que todos los docentes han obtenido, al menos, una formación de grado. De hecho algunas universidades ya han dejado de ofertarlos.

La formación de docente de educación básica se lleva a cabo en instituciones públicas y privadas, en facultades, universidades y centros universitarios. Las instituciones públicas se dividen en federal, estatal y municipal. Las facultades son instituciones que operan con una pequeña cantidad de áreas de conocimiento. Por lo general, se especializan y ofrecen algunos cursos pero no tienen la autonomía para crear programas educativos. Las universidades y centros universitarios, en cambio, ofrecen enseñanza en diversas áreas del conocimiento y tienen autonomía para crear cursos sin solicitarlo al Ministerio de Educación.

Hay varias maneras de ingresar en la educación superior. Las principales formas de acceso son el Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM, en sus siglas originales) y la prueba de acceso tradicional. El ENEM se centra en la auto-evaluación para que los alumnos adquieran una mejor orientación en sus futuras decisiones. Las notas del ENEM se utilizan en el proceso de selección de los centros de enseñanza superior de diferentes maneras: como nota integral para la selección del candidato, como parte de la nota final en la primera etapa de la prueba de acceso y/o como nota para los alumnos que cubren las vacantes de los cursos de instituciones de enseñanza superior.

La otra forma más común de admisión en la enseñanza superior es la prueba tradicional de acceso. Esta prueba consiste en una evaluación administrada y organizada, en una o dos fases, por cada institución. Los estudiantes que obtienen las puntuaciones más altas obtienen una plaza. El tipo de prueba depende de la institución. Otras formas de entrada son la evaluación seriada (que tiene lugar durante los tres años de secundaria); entrevista, realizada de forma aislada, que por lo general se asocia con otros criterios; análisis curricular general, donde se considera la nota del ENEM y la prueba que tuvo lugar en la institución; la prueba programada, que se utiliza generalmente para llenar las vacantes restantes; prueba electrónica, que se realiza en el laboratorio de la institución y, finalmente, la prueba de habilidad específica. Esta última prueba depende del curso elegido por el candidato, y en ella los estudiantes deben realizar un ejercicio común y otro específico.

4.2. ESCENARIO CHINO

El sistema general de educación se rige en China, principalmente, por dos leyes: la *Ley de educación obligatoria de la República Popular China*, aprobada en 1986, y la *Ley de educación de la República Popular China*, aprobada en 1995. El mayor hito de la primera fue instaurar un periodo de educación obligatoria y gratuita de 9 años (art.2), comenzando a los 6 años de forma regular, o a los 7 de forma excepcional (art. 11). Esta ley, prohíbe además la contratación de niños en edad escolar (art.14). La segunda, reitera la importancia de que las familias apoyen y respeten los 9 años de

obligatoriedad escolar (art.18), y además establece las 4 etapas del sistema de educación básica (art.17): educación infantil, primaria, secundaria y superior.

Posteriormente, estas dos leyes se fueron perfilando con órdenes y reglamentos, tanto nacionales como regionales, que adaptaban la legislación nacional a contextos más manejables y próximos a los centros. Estas adaptaciones alcanzaban desde el ámbito de políticas educativas genéricas donde pudiesen abarcarse las necesidades de todos los centros, hasta la organización de la educación con propuestas concretas sobre distribución curricular u horarios.

Actualmente el sistema general de educación se divide en cinco etapas: educación infantil (de 3 a 6 años), educación primaria con dos variantes (de 6 a 11 años o de 6 a 12 años), educación secundaria inferior con dos variantes (de 11 a 15 o de 12 a 15 años), educación secundaria superior (de 15 a 18 años) y educación universitaria (a su vez divididas en licenciaturas, master y doctorado).

De esta forma la educación obligatoria y gratuita tendría lugar de los 6 a los 15 años, incluyendo una de las etapas consideradas como educación secundaria (inferior) y categorizando la educación secundaria superior y la educación universitaria como etapas postobligatorias no gratuitas.

Asimismo, estas dos leyes establecen que los docentes de todas las etapas deben poseer las cualificaciones especificadas por el Estado para cada nivel. La *Ley de educación obligatoria*, que inicialmente tenía solo 18 artículos, fue enmendada en 2006, alcanzando los 63 artículos actuales, de los cuales un capítulo solo para profesores (capítulo IV). Una de las novedades fue la inclusión de tres niveles para los docentes de educación básica dentro de la carrera profesional. Los profesores podrían acceder a puestos junior, intermedio y senior (art. 30). Estas posiciones están relacionadas con la experiencia de los docentes, pero también con la cualificación inicial que otorga la posibilidad de acceder a uno de estos escalones.

Dichas cualificaciones fueron detalladas en la *Ley de profesores* (1993), requiriendo, al menos, un diploma en una escuela normal para maestros de educación infantil, un título de una escuela normal secundaria para maestros de primaria, un título de dos o tres años en una escuela normal superior o una universidad para enseñar en secundaria inferior y de 4 años para docentes de secundaria superior. Esta ley también contempla la posibilidad, para personas que no posean la titulación exigida, de acceder a la profesión mediante un examen. Si bien, dentro de estas directivas, las universidades poseen cierta libertad en el diseño de sus programas, estas titulaciones están sujetas a planes curriculares nacionales. En 2012, el Ministerio de Educación (MOE, por sus siglas en inglés) publicó un documento titulado *Estándares curriculares nacionales para la formación de docentes (prueba)*. En él, las autoridades chinas recalcan la necesidad de orientar la formación de los docentes hacia dinámicas prácticas y el aprendizaje permanente.

Los planes curriculares que se proponen en dicho documento se dividen en tres etapas, planes para educación infantil, para primaria y para secundaria. Los planes de formación se calculan en créditos de 18 horas. Los maestros para infantil y primaria se circunscriben a programas de 3, 4 y 5 años. La mayor diferencia entre los planes para cada una de estas etapas se encuentra en el número de créditos que se aconseja dedicar a ámbitos de pedagogía, metodología o clases del ámbito educativo y de la enseñanza. Mientras que los maestros de infantil deben conseguir 40 créditos en diplomaturas de 3 años, 45 en licenciaturas de 4 años y 50 en licenciaturas de 5 años, los maestros de primaria necesitan 20, 24 y 26 créditos, respectivamente.

Por otra parte, los programas de formación de profesores de secundaria se diseñan para ser incluidos en carreras de 3 y 4 años, en las que el peso de materias pedagógicas supone 8 y 10

créditos respectivamente. Además, en todos los planes, tanto para infantil y primaria como para secundaria, las instituciones deben añadir un periodo de prácticas de al menos 18 semanas.

Las universidades tienen la responsabilidad de concretar sus propios programas dentro de estos criterios. Las 5 áreas en las que suscribir los créditos son similares para las tres especialidades: (1) desarrollo y aprendizaje, (2) fundamentos de la educación infantil, primaria o secundaria, (3) Guía y actividades de alumnos de infantil, clases y guía en educación primaria o secundaria, (4) alumnos de educación infantil, familia y sociedad para infantil, o salud mental y guía moral en primaria y secundaria, y (5) ética y desarrollo profesional.

La selección de los alumnos se realiza principalmente en función de la nota obtenida en el examen de acceso a la universidad, comúnmente llamado *Gaokao*. Si bien las notas de secundaria también se tienen en cuenta, este examen es decisivo para la entrada a la universidad para cualquier especialidad. Además, existen los llamados ingresos independientes. Solo los alumnos con muy buenas notas en el examen que otorga el diploma de educación secundaria, llamado *Zhongkao*, pueden acceder a este tipo de selección. En él, no es necesario hacer el *Gaokao* y las universidades diseñan sus propios procesos de selección teniendo en cuenta las notas del examen final de secundaria.

Este tipo de acceso se realiza principalmente en universidades prestigiosas que quieren seleccionar alumnos con perfiles altos y valoran, además de las notas académicas, otros logros, como haber obtenido una buena posición en las olimpiadas nacionales de matemáticas, pertenecer al equipo nacional en algún deporte o haber obtenido premios internacionales en disciplinas científicas o deportivas. Las seis universidades que dependen directamente del gobierno central pertenecen a esta categoría de universidades de alto prestigio y, cinco de ellas son además universidades normales (especializadas en formación de profesores). Estas son: Universidad Normal de Pekín, Universidad Normal del Este de China, Universidad Normal del Noroeste de China, Universidad Normal del Centro de China, Universidad del Suroeste y Universidad Normal de Shaanxi.

Los docentes se forman principalmente en universidades normales, pero existe la posibilidad de formarse en universidades comprensivas con programas o facultades de educación, y en algunos institutos y escuelas profesionales (donde los programas pueden ser más cortos –de 3 años- y no se encuadran en master).

5. YUXTAPOSICIÓN Y COMPARACIÓN

5.1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

De acuerdo con los datos organizados en la tabla 3, en ambos países existe un periodo de educación obligatoria, pero en cada uno el tiempo para desarrollar esta etapa es diferente. En Brasil la educación obligatoria dura 14 años, que según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)¹ corresponden a estudios desde CINE 0 a CINE 2. Por otro lado, en China, la educación obligatoria dura 9 años que pertenecen a CINE 1 y 2. Es decir, la educación obligatoria es 5 años más larga en Brasil que en China. Sin embargo, como hemos hecho notar en los datos iniciales, que un país establezca una etapa de educación obligatoria más larga no garantiza *per se* mejores resultados en evaluaciones externas. Es necesario completar dicha educación con buenos profesionales, currículos, y valoración social de la educación.

¹ Versión 2011

Los dos países convergen en la división de la etapa de educación infantil en dos ciclos. En China, es considerada por familias y autoridades con carácter aconsejable desde los 3 años, pero no es en ningún caso parte de la exigencia obligatoria. En el mismo segmento, 0 a 6 años, que corresponde a CINE 0, Brasil también establece la primera parte, de 0 a 3 años, como no obligatoria. Este ciclo se denomina preescolar. Sin embargo, contrasta con China el hecho de que la segunda parte, 4 y 5 de años, sí este incluida en la enseñanza obligatoria.

Continuando con nuestras observaciones sobre los datos de los dos países investigados, la organización de las siguientes etapas también muestra ciertas divergencias. En Brasil, la enseñanza CINE 1 y 2, llamada fundamental, está dividida en dos partes. La primera, CINE 1, dura 5 años y es para estudiantes de 6 a 10 años y, la segunda, CINE 2, es para los niños de 11 a 14 años (4 años). Los dos países divergen, por un lado, en la denominación, ya que en China correspondería con primaria y secundaria inferior, y en la flexibilidad. En Brasil, la estructura es igual en todo el país, mientras que en China las provincias tienen cierto margen de diseño. Por ello, en China, la longitud de estas etapas es, en relación a Brasil, igual o un año más larga en CINE 1 (dura 5 o 6 años, con estudiantes de 6 a 11 o 12 años de edad) e igual o un año más corta en CINE 2 (3 o 4 años, con alumnos de 11 o 12 años hasta los 15). Ambos países convergen al otorgar a las dos etapas un carácter obligatorio.

Otra divergencia con respecto a la escuela secundaria es que en Brasil es obligatoria y en China, la etapa superior, es considerada postobligatoria. Sí convergen, sin embargo, en que esta última etapa, CINE 3, es la última enseñanza antes de comenzar la educación superior, y cubre, tanto en Brasil como en China, a los adolescentes de 15 a 17 años.

Tabla 3: Sistema educativo general de Brasil y de China

BRASIL		CINE	EDAD	CINE	CHINA	
Educación Infantil		CINE 0	0	CINE 0	Preescolar	
			1			
			2			
Educación Infantil Pre-escuela		CINE 0	3	CINE 0	Educación Infantil	
			4			
Educación fundamental I	Obligatoria y gratuita	CINE 1	5	CINE 1	Obligatoria y gratuita	Educación Primaria (6 a 11 años / 6 a 12 años)
			6			
			7			
			8			
Educación Fundamental II		CINE 2	9	CINE 2		Educación Secundaria Inferior (11 a 15 años / 12 a 15 años)
			10			
			11			
Educación Secundaria		CINE 3	12	CINE 3	Educación Secundaria Superior	
			13			
			14			
			15			
			16			
			17			

Fuente: Elaboración propia

5.2. LEGISLACIÓN REFERENTE A LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Ambos países han establecido, tal y como se muestra en la tabla 4, una legislación concreta para normar la formación inicial docente, partiendo desde sus leyes nacionales (que organizan la educación general expuesta en el apartado anterior). Se muestra en esta convergencia la relevancia de la formación del docente, promocionada principalmente desde los años 90. Las leyes de educación general fueron aprobadas con 10 años de diferencia, ya en 1986 la *Ley de educación obligatoria de la República Popular China* recalca el hecho de que los docentes debían tener una cualificación específica, sin argumentar exactamente cuál. Dichas cualificaciones serían desarrolladas más tarde en la *Ley de profesores* de 1993, solo tres años antes de que Brasil publicase la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* (1996). Esta última ley, como en el caso de China, no contenía los pormenores sobre la titulación, pero situaba la formación de los docentes en el ámbito de la educación superior. En 2015 Brasil publicó un decreto específico sobre *Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en instituciones superiores y para la formación continua*, que complementaba la anterior *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, publicada en 1996.

Es decir, como convergencia se puede resaltar el hecho de que en la década de los 90 ambos países dedicaron una especial atención a la formación de docentes de todas las etapas, sin bien los detalles de esa formación llegaron más tarde en Brasil. Durante este periodo no solo se establecieron los requisitos para formar futuros docentes si no que ambos países comenzaron diversas estrategias para preparar a docentes en activo que no habían recibido formación o que no entraban en los nuevos parámetros y niveles establecidos a nivel nacional. Tanto Brasil como China debían enfrentarse a un gran número de docentes que no cubrían las exigencias de estas leyes. Por este motivo, entre otros, ambos países tienen vías alternativas de cualificación. Por un lado, Brasil aún mantiene programas formativos específicos para este colectivo, aunque de carácter temporal. Por el otro, China realiza constantes programas de formación continua para estos docentes y tiene además un examen que otorga la cualificación de docente a personas con currículos excelentes en campos concretos o con otras licenciaturas pero sin formación pedagógica.

En la última época, 2010-2016, ambos países han ido concretado sus propuestas para implantar programas universitarios con cierto nivel de armonización en todo el territorio. Esta tarea es, sin duda, compleja, pues como se argumentó en el primer epígrafe ambos países son muy extensos, están altamente poblados y comprenden un notable grado de diversidad. En este sentido la propuesta más reciente de Brasil data de 2015, mientras que China publicó su última propuesta en 2012. Por lo tanto, el resultado de las nuevas directrices tanto de Brasil como de China están aún por determinar. Muchas universidades están actualmente renovando sus programas, adaptándolos a los nuevos estándares y, si bien en China la primera generación formada bajo esta nueva normativa acaba de graduarse, en Brasil faltan aún varios años para alcanzar este punto.

Una de las principales, y más obvias, consecuencias de este proceso de implantación legislativa se reconoce en el nivel de la titulación de los maestros y profesores. En este indicador, aparentemente, Brasil y China muestran claras divergencias, ya que el país sudamericano sólo concibe la formación a nivel de licenciatura (CINE 6) mientras que en el lado asiático aún están presentes distintos niveles de formación para cada etapa. Sin embargo, la tendencia china está claramente dirigida hacia la formación de docentes a nivel CINE 6 y CINE 7 (sobre todo para profesores de educación secundaria superior), mientras que el resto de programas son remanentes de las políticas educativas llevadas a cabo para cubrir la inicial falta de docentes y la acuciada necesidad de ofrecerles formación. En China, cada día son más los docentes que se forman a nivel terciario, si bien la última propuesta dividía las horas en función de programas de 3, 4 y 5 años. Los programas de ambos países se comparan más detalladamente en el apartado de diseño curricular.

Tabla 4: Legislación nacional sobre formación de profesores

	BRASIL	CHINA
Legislación específica para formación de docentes (año)	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996) Resolución del Consejo Nacional de Educación CNE/CP n° 2 de 2015. Define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en instituciones superiores y para la formación continua	Ley de educación obligatoria de la República Popular China (1986) Ley de educación de la República Popular China (1995) Ley de Profesores (1993) Estándares curriculares nacionales para la formación de docentes (prueba) (2012)
Cualificación mínima de formación del docente	Todos los docentes: Licenciatura (CINE 6)	Infantil y primaria: CINE 3 a CINE 6 Secundaria inferior: CINE 4 a CINE 6 Secundaria superior: CINE 6 y CINE 7

Fuente: Elaboración propia

5.3. DISEÑO CURRICULAR

Los datos explicados en la tabla 5 muestran los puntos de convergencias y divergencias entre las dos estructuras de formación inicial del profesorado en el sistema educativo en Brasil y China. Mientras que China establece dos modelos, uno concurrente – haciendo referencia a la obtención de un grado y la especialización docente de forma simultánea- y otro consecutivo – primero se finaliza el grado y posteriormente un máster de formación pedagógica-, en Brasil existe sólo el modelo concurrente. En el caso de Brasil, todo alumno que haya finalizado estos estudios, por lo menos de 4 años, tiene derecho a ejercer en la carrera docente.

A pesar de la diferencia de modelos, estos dos países convergen en la duración de la formación, al menos de la más extendida, ya que, dada la flexibilidad de programas en China, pueden encontrarse modelos divergentes al compararlos entre sí. De acuerdo con la última resolución publicada en Brasil, CNE/CP N° 02/2015, la duración mínima para cualquier curso de grado de formación de profesorado tiene una duración de cuatro años, que todos los institutos de formación deben añadir a sus currículos antes de junio de 2017, dos años después de la promulgación de la ordenanza. Así, todos, maestros de infantil y primaria y profesores de secundaria se forman en programas de 4 años. En este mismo sentido, China está promulgando vigorosamente el establecimiento y expansión de sus programas de, al menos, 4 años para la formación de docentes de infantil y primaria. Sin embargo, aún es posible encontrar planes de 3 años, principalmente para maestros de infantil. En el caso de los docentes de secundaria superior, convergen con Brasil los programas concurrentes, con títulos diseñados en 4 años (grado), y superan en 1 o 2 años los programas consecutivos que durante, normalmente, 6 años (grado más máster).

Existe, respecto a las titulaciones, una divergencia referida al grado de especialización de los maestros. China forma a maestros de educación infantil y primaria en programas diferentes, y por lo tanto los alumnos deben elegir entre planes de formación de infantil o de primaria. Brasil, sin embargo, ofrece una misma licenciatura con la que se obtendrá una titulación válida para trabajar en ambas etapas. Este grado de especialización corresponde con la idea intrínseca de que ambas etapas cubren objetivos diferentes, con mayor peso curricular en etapas superiores, y que las edades de los alumnos que se escolarizan en dichas etapas conllevan ciertas necesidades y características diferentes entre sí, y para las que el docente ha de haber adquirido conocimientos específicos.

Otra divergencia entre estos dos países se relaciona con la medida del indicador de tiempo de los programas. Mientras que China adquiere estándares asiáticos que determinan el tiempo en créditos, como ocurre, por ejemplo, en Japón, Corea, Vietnam o Tailandia, Brasil determina este tiempo en horas. En China, las universidades tienen cierta libertad para diseñar sus propios planes, pero, por lo general, 1 crédito equivale a 18 horas lectivas y cada año los estudiantes cursan alrededor de 40 créditos.

A pesar de las dos primeras divergencias, la flexibilidad en la duración total de los planes y el tipo de unidad de medida de los programas, encontramos una convergencia importante en relación al número total de horas cuando los programas coinciden en 4 años (la duración más común). Como hemos adelantado, en Brasil, la distribución temporal se establece de manera más genérica, es decir, se establecen criterios comunes para todos los cursos de profesorado con una duración de 2.800 horas, ya sea para programas de docentes de educación infantil, primaria o secundaria. En este sentido, China establece los créditos de acuerdo con la cantidad de años de cada plan. Convirtiendo los créditos en horas, medida de forma aproximada dada la libertad de cada universidad para diseñar sus planes, los programas de cuatro años tendrían una carga lectiva de 2.880 horas. La convergencia en este punto señala que la carga anual y total para grados de 4 años, de alumnos brasileños y chinos, es muy similar.

La última observación en relación a esta categoría comparativa, está relacionada con la duración de las prácticas, que necesariamente son realizadas en las escuelas de ambos países. Por un lado, ambos países convergen en la existencia de un periodo de prácticas. Por otro, la diferencia entre los currículos es que en Brasil se determinan 400 horas desarrolladas durante la segunda mitad del curso de grado, o sea, a partir del tercer año, y en China se mide en semanas, (18 semanas, equivalente a un semestre), que suelen tener lugar en el primer semestre del último año, pero pueden también ser repartidas a lo largo de todo el plan.

Tabla 5: Organización curricular

	BRASIL	CHINA
Modelo	Concurrente	Concurrente (licenciaturas con especialización docente) y consecutivo (licenciatura + master).
Duración total de la formación (años)	Infantil, Primaria y Secundaria: Licenciaturas mínimo 4 años	Infantil y primaria: mínimo 3 años Secundaria inferior: 3 o 4 Secundaria superior: 4 o 4+X
Duración total formación (horas/créditos)	Infantil, Primaria, Secundaria inferior y superior: 2.200 horas de actividades formativas estructuradas en la formación general, profundización y estudios integrados. 200 horas de actividades teórico-prácticas en áreas específicas del interés del alumno.	En general, cada año se cursan alrededor de 40 créditos. Libertad de universidades en concreción de créditos. 1 crédito=18 horas. Programas ² de:

² La legislación china no establece el número de horas anuales, ya que el diseño se estipula en créditos. En este cuadro los autores han realizado una estimación aproximada para poder comparar este indicador con Brasil. La estimación ha sido realizada en función de los programas de algunas universidades normales expuestas en la tesis de Ramírez Carpeño (no publicada), incluyendo la Universidad Normal del Este de China, la Universidad Normal de Hainan y la Universidad Normal de Zhejiang.

	400 horas de prácticas en el componente curricular. TOTAL: 2.800 horas + prácticas	- 3 años: 2.160 horas aprox. (infantil, primaria y secundaria inferior) + prácticas - 4 años: 2.880 horas aprox. (infantil, primaria, secundaria inferior y superior) + prácticas - 5 años: 3.600 horas aprox. (infantil y primaria) + prácticas
Duración de las practicas (horas/créditos)	400 horas de prácticas en la escuela.	18 semanas (1 semestre)

Fuente: Elaboración propia

5.4. SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS

La selección de estudiantes para entrar en cursos de formación del profesorado muestra, principalmente, convergencias. Ambos países tienen dos posibles procesos de selección, uno establecido a nivel nacional (que más tarde es organizado por las provincias o regiones), llamado ordinario, y un sistema de selección independiente en el que las universidades eligen a sus alumnos según criterios establecidos por cada institución. Existen sin embargo ciertas divergencias en ambos procedimientos.

Por un lado, las universidades brasileñas ofrecen una mayor flexibilidad teniendo en cuenta el ENEM o la nota de la evaluación seriada. En la evaluación seriada los alumnos pueden elegir realizar ciertos exámenes durante el primer año de educación secundaria, otros en el segundo año y otros en el tercero. La suma de estas notas supone una calificación final equivalente al ENEM. Este sistema de evaluación existe también en China, pero con objetivos diferentes. El *Zhongkao* también puede organizarse a lo largo de los tres años de educación secundaria superior. Al final, los alumnos obtienen una calificación que les otorga el diploma de dicha etapa y esta calificación puede ser considerada en las evaluaciones independientes. Sin embargo, este examen no es comparable ni sustituible por el *Gaokao*, y por lo tanto no pertenece a la selección ordinaria. En las selecciones ordinarias, las universidades eligen a sus alumnos según la puntuación en el ENEM, la evaluación seriada o el *Gaokao*.

Por otra parte, la selección independiente muestra convergencias al analizar varios elementos del alumno, además del examen específico que diseña y pone en práctica cada universidad. En este caso cada universidad, en Brasil, puede tener en cuenta el ENEM y/o la evaluación seriada (ambos voluntarios) o ninguno de los dos, e incluso puede establecer diferentes requisitos para carreras diferentes dentro de la misma universidad. Sin embargo, en este tipo de selección en China, las universidades suelen tener en cuenta el *Zhongkao*, ya que este examen es obligatorio para todos los alumnos. En este tipo de evaluación ambos países autorizan a sus universidades a diseñar pruebas complementarias y específicas para ciertas carreras, frecuentes en artes, deportes o música.

En referencia a los alumnos que acceden a este tipo de formación, existe una divergencia notable en el perfil del alumno y una convergencia en el proceso. La convergencia radica en la dificultad de detallar notas objetivas y de acercarse a una nota media real de estos alumnos. Esto viene en parte justificado por el hecho de que ambos países tienen una gran extensión territorial, numerosas universidades con cierta libertad para diseñar los procesos de selección y la existencia de varios tipos de proceso. Como afirmábamos anteriormente, en Brasil, el ENEM es voluntario y las universidades no siempre lo tienen en cuenta. Por lo que el proceso de selección en cada

universidad puede diferir. De esta misma forma, en China, no es posible saber las notas medias de los estudiantes que entran dirigidos exclusivamente a programas de formación docente ya que la mayoría de los planes de secundaria son concurrentes con una especialidad. Además, muchos eligen su camino tras el segundo año de asignaturas generalistas. En el caso de los programas que se sitúan a nivel de master, todas las notas parten del nivel universitario, no nacional.

A pesar de estas convergencias, las notas de corte para admisión de los alumnos son presumiblemente diferentes. Por un lado, en China, el hecho de que 5 de las 6 universidades que dependen del gobierno central sean “normales”, es decir, dedicadas a formar docentes, muestra que estas carreras se sitúan en alta estima. Esta afirmación se corrobora con el alto status de los docentes en China, el más alto de los 21 países analizados en *2013 Global teacher status index*. Además, el alto número de alumnos que quieren entrar en la universidad hace que los ingresos en todas las carreras estén altamente demandados y las notas sean altas. Por el otro, en el estudio sobre el estatus de los docentes, Brasil obtiene la segunda posición más baja. El hecho de que la figura del profesor no sea apreciada a nivel social tiene seguramente cierto impacto en las notas de corte de la formación, ya que las carreras de pedagogía o formación de profesorado suelen estar requeridas por alumnos con perfiles bajos.

Tabla 6: Selección de alumnos

	BRASIL	CHINA
Tipos de selección	Ordinaria (mediante el examen nacional de entrada a la universidad – ENEM y evaluación seriada). Selección independiente (cada universidad)	Ordinaria (mediante el examen nacional de entrada a la universidad- Gaokao) Selección independiente (cada universidad)
Exámenes especiales	En la selección independiente se tiene en cuenta la nota del examen de secundaria, el específico de la universidad, entrevista, expediente académico, pruebas electrónicas, u otros diplomas.	En la selección independiente se tiene en cuenta la nota del examen de secundaria (Zhongkao). Otros elementos como los títulos deportivos, premios en competiciones nacionales e internacionales en matemáticas o en ciencias.
Notas de acceso	No es posible saber las notas medias de los estudiantes ya que ENEM es voluntario y las universidades no siempre lo tienen en cuenta. Las notas de corte para las licenciaturas de profesorado o formación de profesores suelen ser bajas.	No es posible saber las notas medias de los estudiantes que entran dirigidos exclusivamente a programas de formación docente ya que la mayoría de los planes son concurrentes. Los programas que se sitúan a nivel de master parten de notas a nivel universitario y no nacional. Por otra parte, el hecho de que 5 de las 6 universidades que dependen del gobierno central sean “normales” muestra que se sitúan en alta estima social y política.

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Con respecto al escenario general, el hecho de que los dos países destaquen a nivel global por su extensión territorial, su peso demográfico y su reciente desarrollo económico, demuestra la complejidad a la que debe enfrentarse la administración pública en materia de educación. Esta complejidad está también enraizada en aspectos sociales y culturales, profundamente dispares entre

el país sudamericano y el asiático. Por ello, y a pesar de la relevancia y necesidad de invertir en educación, es importante recordar que los resultados académicos dependen de multitud de factores. En este aspecto, Brasil muestra cierta inconsistencia entre inversión y resultados académicos, mientras China obtiene un rendimiento académico muy alto. En este sentido, para evitar el desmantelamiento de la educación pública brasileña, sería necesario que el gobierno invirtiese en educación, no solo económicamente, si no estableciendo mecanismos que focalizasen en la revalorización de la educación pública, en la mejora de los resultados académicos y en la formación de sus ciudadanos.

Sin embargo, y si bien sería positivo profundizar en el alto valor y estatus de la educación en China, es relevante recalcar que existen otros aspectos, no medidos en pruebas estandarizadas, que deben trabajarse en educación, que deben enseñarse a los docentes y que seguramente ofrecerían una visión más amplia para analizar estos dos casos.

En referencia a los sistemas educativos generales, Brasil destaca con una educación obligatoria y gratuita que incluye desde educación infantil hasta el final de la educación secundaria. En este aspecto, la extensión de la educación infantil es uno de los retos planteados actualmente en China, mientras que la educación secundaria superior se mantiene como etapa centrada en alumnos que pretenden seguir estudiando, y, por lo tanto, no obligatoria ni gratuita. El hecho de establecer educación obligatoria y gratuita hasta los 18 años, en sí mismo, no garantiza una educación de calidad, pero sin duda facilita la formación de las familias más desfavorecidas. El hecho de que territorios tan amplios con grandes desigualdades sociales oferten educación gratuita influye, por un lado, en la educación mínima de la población general, y por otro, en el tipo de aula al que deberán enfrentarse los docentes. Es necesario, por lo tanto, preparar a los docentes entendiendo estos retos singulares de cada nación y sistema.

Al analizar directamente la formación de los docentes, la legislación hace patente el interés de ambos países en continuar mejorando una de las piezas clave del sistema educativo. Recientes leyes educativas han sido publicadas en ambos países, en 2012 en China y en 2015 en Brasil, por lo que los resultados están aún por descubrir. Es positivo recalcar que, así como se promueve en las organizaciones internacionales, el nivel que se fomenta en ambas leyes pertenece a educación terciaria. Como prospectiva, sería interesante que los programas de formación del profesorado se mantuviesen en este nivel y, que los programas que aún se conciben en niveles inferiores continuasen transitando progresivamente hacia la educación superior.

La formación de los docentes en Brasil y China es, hablando del modelo más común en China, similar en relación con el tiempo (4 años) y el modelo (concurrente). Si bien la unidad de medida es diversa, parece que el tiempo total es prácticamente el mismo. En este sentido, y al equiparar los programas y el tiempo con el nivel de licenciatura, ambos países se hacen eco de que la formación inicial es un pilar muy importante para los estudiantes que eligieron la profesión docente. No obstante, el hecho de que Brasil forme a sus docentes de infantil y primaria en un único periodo de 4 años limita los tiempos para adquirir conocimientos reales y prácticos de cada una de las etapas. El hecho de que China dedique una especialidad completa a la formación de profesores de cada etapa muestra una separación tanto conceptual como institucional entre infantil y primaria, mientras Brasil concibe la formación y el carácter de estas etapas de forma más laxa.

En este proceso formativo cada institución pretende proporcionar oportunidades y estrategias basadas en la complejidad de su sociedad, lo que ha cubierto, en parte, con periodos de prácticas. Sin embargo, dada la multitud de componentes que intervienen en el transcurso educativo, tanto de futuros profesores como de los alumnos, sería positivo que el periodo de prácticas en centros

escolares no estuviese organizado exclusivamente en los últimos años o semestres del programa. Dar la posibilidad a los alumnos de contribuir o participar de forma práctica durante toda su formación haría que se beneficiasen de la práctica de buenos profesionales, favorecería la reflexión basada en la práctica y el intercambio de experiencias con docentes en las escuelas, en la universidad y con compañeros, lo que finalmente promovería la formación de docentes eficaces y comprometidos.

Por último, es necesario analizar qué perfil tienen los alumnos que eligen una carrera de docencia, tan exigente y, en algunos casos, tan poco valorada. Por un lado, el perfil de los candidatos está inevitablemente ligado al estatus de la profesión, por lo que, tal y como se argumentaba anteriormente, es necesario establecer estrategias múltiples que hagan de la docencia una profesión atractiva. Por ejemplo, áreas a analizar con más profundidad que atraerían mayor competencia y mejores candidatos, serían el respeto social, la seguridad laboral o la progresión salarial, entre otros.

Por otro lado, el hecho de que tanto Brasil como China abran los procesos de selección a caminos alternativos, como el examen de secundaria o la evaluación seriada y las selecciones independientes, facilita que alumnos con capacidades y situaciones personales diversas accedan a estudios terciarios y que las universidades puedan poner en práctica selecciones centradas en aspectos concretos necesarios para ser un buen docente, como el nivel de motivación hacia la enseñanza o competencias personales, científicas o artísticas que puedan enriquecer a la comunidad escolar. Sin embargo, la selección para programas de formación del profesorado sigue rigiéndose, en la mayoría de los casos, por notas académicas de etapas anteriores, bien de un examen nacional bien de uno concreto de la universidad. El establecimiento de entrevistas o pruebas específicas para futuros maestros rara vez pertenece a la selección de estudiantes para estos programas. La mejora y el diseño de evaluaciones de selección comprehensivas podría cubrir varios objetivos, como disminuir el burnout de docentes que sufren un “choque de expectativas”, alzar el estatus de los docentes, ajustar mejor el perfil y las necesidades del sistema educativo y crear un grupo de docentes comprometidos con la enseñanza más allá de cierta seguridad económica o laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional China de Estadística (2014). *China Statistical Yearbook 2014*.
Recuperado el 3 de enero de 2016 en:
<http://www.stats.gov.cn/english/Statisticaldata/AnnualData/>
- Banco Mundial [base de datos]. www.worldbank.org Consultado el 23 de mayo del 2016.
- Barber, M. y Morshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*.
London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. Brasil.
Recuperado el 20 de mayo de 2016 en:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
European Commission, Education and Training.
Recuperado el 21 de septiembre de 2015 en:
http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Eurydice (2009). *Indicators on Initial Teacher Education extracted from Key Data on Education 2009*.
Education, Audiovisual and Culture Executive. Brussels: Belgium.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Imbernón, F. (2000). *Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã*. Porto Alegre: Artmed.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010.) *Censo Demográfico 2010*.
Recuperado el 7 de abril de 2016 en:
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016).
Recuperado el 24 de marzo de 2016 en: <http://portal.inep.gov.br/>
- Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996). *LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.
Recuperado el 25 de abril de 2016 en:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

- Marim, V. (2014). *Formação continuada do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003 – 2007)*. Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC.SP). São Paulo.
- Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE) (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Recuperado el 23 de mayo de 2016 en:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- Ministerio de Educación de la República Popular China (1986). *Ley de educación obligatoria de la República Popular China* (en chino). Beijing.
- Ministerio de Educación de la República Popular China (1993). *Ley de profesores de la República Popular China* (en chino). Beijing.
- Ministerio de Educación de la República Popular China (1995). *Ley de educación de la República Popular China* (en chino). Beijing.
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2012). *Estándares curriculares nacionales para la formación de docentes (prueba)* (en chino). Beijing.
- Ministerio Español de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2013).
Recuperado el 9 de abril de 2016 en:
<http://www.exteriores.gob.es/PORTAL/ES/POLITICAEXTERIORCOOPERACION/PAISESBRICS/Paginas/InicioBrics.aspx>
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers, 48, OECD Publishing.
- OCDE (2012). *Education at a Glance. OECD Indicators*.
Recuperado el 2 de febrero de 2016 en:
http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf
- OCDE (2014). *Education at a Glance*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Portal Brasileiro de Dados Abertos (2016). *Indicadores sobre o Produto Interno Bruto (PIB)*.
Recuperado el 23 de mayo de 2016 en:
<http://dados.gov.br/dataset/produto-interno-bruto-pib>

Ramírez Carpeño, E. [tesis no publicada]. *Initial education of Secondary Teachers in China and Spain: A Comparative Study*. East China Normal University and Universidad Autónoma de Madrid.

SEAMEO INNOTECH (2010). *Teaching competency standards in Southeast Asian countries*. SIREP, Philippines.

Tardif, M. (2000). *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: RÉ.S.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, 22, 185-206.

Recuperado el 17 de agosto de 2016 en:

http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf

Varkey Gems Foundation (2013). *2013 Global Teacher Status Index*. Charity Commission for England and Wales. London.

SOBRE LOS AUTORES

Eva Ramírez Carpeño

Doctoranda en la Universidad Normal del Este de China y la Universidad Autónoma de Madrid, desarrollando la tesis en el ámbito de la Educación Comparada sobre la Formación Inicial del Profesorado en China y en España. Maestra de Audición y Lenguaje por la UAM, Máster en Tratamiento Educativo para la Diversidad (UNED) e Intérprete de Lengua de Signos. Maestra en Primaria y Educación Especial.

Miembro del Grupo de Investigación Reconocido sobre Políticas Educativas Supranacionales (UAM). Sus líneas de investigación incluyen políticas internacionales, Asia, formación del profesorado y educación y mujer.

Datos de contacto: evarcmail@gmail.com

Vladimir Marim

Licenciado en Matemáticas, Pedagogo, Psicopedagogo, Maestro y Doctor en Educación por Universidad Pontificia Católica de São Paulo (PUC-SP). Desarrolla proyecto de Pos-Doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid, en la temática de Políticas Públicas de Formación de Profesorado. Actualmente es profesor de grado en Brasil en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU) y profesor de Posgrado en la Enseñanza de Ciencias y Matemáticas (PPGECM/UFU). Autor de la colección Saber Matemática de la enseñanza primaria publicada por la editora FTD.

Datos de contacto: marim@ufu.br