

***FORMACIÓN DOCENTE***  
***Un informe preliminar sobre su situación y***  
***proyección***  
***Octubre de 2001***

***Mag. Ruth E. Cruz Cardenas***

## **INDICE**

### **1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA A.N.E.P.**

#### **0.1. AGENTES DE FORMACIÓN DOCENTE**

**0.1.1. Dirección de Formación Docente**

**0.1.2. Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente**

**0.1.3. Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente**

**0.1.4. Centros Regionales de Profesores**

**0.1.5. Instituto Superior de Docencia**

#### **0.2. ACCIONES IMPLEMENTADAS 1995 – 2000**

#### **0.3. ANTECEDENTES: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA 1995**

### **1. MARCO PRELIMINAR PARA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE**

**1.1. LO PROYECTADO HASTA EL 2004**

**1.2. LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD**

**1.3. PROCESO DE DESPROFESIONALIZACIÓN**

**1.4. RESIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE**

**1.5. EL MÉTODO COMO CONTENIDO**

## **ANEXO**

### **DEFINICIONES SOBRE FORMACIÓN BÁSICA Y PERMANENTE**

- “ **Diccionario de las Ciencias de la Educación – Aula Santillana – 1995 (Biblioteca del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente)**
- “ **Terminología en Ciencias de la Educación - Documento Base - Versión preliminar preparada por el Nodo Nacional de Uruguay para el “Sistema de Información y Comunicación en Educación de Mercosur” (Centro de Documentación Pedagógica del Ministerio de Educación y Cultura)**

# FORMACIÓN DOCENTE

## INFORME PRELIMINAR

### 1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA A.N.E.P.

Este subsistema educativo ha sido especialmente atendido por la reforma implementada en el período 1995 – 2000, que tuvo como uno de sus ejes articuladores, **la dignificación de la formación y la función condición docente**. Entre otros cambios, se produjo la incorporación de nuevos agentes al sector responsable de esta formación, modificándose la configuración general del mismo.

#### 1.1. AGENTES RESPONSABLES

##### 1.1.1. DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE<sup>1</sup>

La Ley de Educación, N° 15.739 (1985) establece que el Área de Formación Docente se organice institucionalmente en un subsistema desconcentrado. Así es que la Ley de Presupuesto N° 15.809 (1986), a iniciativa del CODICEN, crea el cargo de Director Ejecutivo del Área de Formación y Perfeccionamiento Docente.

En el Considerando de la Resolución N° 147 – Acta 92 (3 de diciembre de 1987), se expresa que la creación de este cargo “obedeció a la necesidad de contar con un funcionario plenamente consustanciado con la orientación del Consejo y directamente dependiente de éste, a quien confiar la conducción del área de Formación y Perfeccionamiento Docente”. Es así entonces que en él se delegan “atribuciones relativas al área, que liberen al Consejo de tareas adjetivas, o que constituyan mera aplicación de criterios previamente fijados por el jerarca”

La Resolución del Consejo N° 87 – Acta N° 47 (23 de agosto de 1990), considera que “la creación de una Dirección General, cargo de especial jerarquía, obedece a la necesidad de administrar una rama especializada de la Educación, en el caso, el Área de Formación y Perfeccionamiento Docente, que comprende a Maestros de Educación Primaria, Maestros Técnicos y Profesores de Enseñanza Media”, “que dicho cometido se cumple por intermedio de una serie de Institutos Normales, el Instituto de Profesores Artigas, el Instituto Normal de Enseñanza Técnica y el Instituto Magisterial Superior, en Montevideo y los Institutos de Formación Docente del interior del país”

Por la misma Resolución se constituye esta Dirección en un área desconcentrada dentro del Consejo Directivo Central, y se le encomienda a esta Dirección atribuciones, entre las que destacamos las siguientes:

- a) Dirigir y supervisar el desarrollo de los cursos del área de su competencia.
- b) Designar al personal docente de su dependencia de conformidad con las normas estatutarias, salvo los cargos de Dirección e Inspección.

- c) Proyectar los programas de las asignaturas incluidas en los Planes de estudio determinados por el CODICEN y llevarlos para su consideración y eventual aprobación.

Los esfuerzos de renovación iniciados especialmente en 1995 en el marco de la Reforma educativa, también alcanzaron las ofertas más tradicionales, la de nuestros Institutos de Formación Docente, donde creció significativamente la matrícula desde 1995 al 2000, se jerarquizó el ingreso a cargos directivos a través de concursos con participación de expertos internacionales, se ampliaron los mecanismos de participación docente a través de los Consejos Asesores y Consultivos, se realizaron prestigiosos concursos de oposición para lograr la efectividad como profesor y se encara la formulación de una política nacional unificada de educación terciaria en formación y perfeccionamiento docente.

### **0.0.2. SECRETARÍA DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE<sup>2</sup>**

En Nota 28/01 del 4 de julio de 2001, la Gerente General, comunica que por “Acta Extraordinaria N° 1, Resolución 14, de fecha 21 de febrero de 2001, el CODICEN aprobó la nueva estructura organizativa de la Administración, concibiendo para ello la creación de Gerencias Generales, entre las cuales se encuentra la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, privilegiando en esta estructura, la gestión de todos los aspectos vinculados a la planificación y evaluación de la misma”

Se agrega que el funcionamiento de esta Gerencia “tiene como soportes académicos básicos las Gerencias de: Innovación Educativa, Investigación y Evaluación, Programas Especiales, Capacitación Docente”

Se resuelve que la Secretaría de Capacitación Docente, tiene como funciones generales:

- Establecer e implementar planes de capacitación y perfeccionamiento docente
- Asesorar en formación y capacitación
- Elaborar propuestas de capacitación del personal docente
- Impulsar formación superior de Directores e Inspectores
- Atender la formación superior especializada de los docentes
- Evaluar la actividad de capacitación proponiendo las adecuaciones que estime pertinentes
- Asesorar y apoyar a los CERP
- Brindar asesoramiento académico para la capacitación permanente de los formadores

Como antecedente de esta reciente reestructura de las Gerencias y Secretarías, Académicas, y de Gestión, corresponde mencionar su creación en 1996, por Resolución N° 2 del Acta N° 17 (30 de abril de 1996).

En tal ocasión se consideró “la conveniencia de adoptar medidas que contribuyan a un funcionamiento ágil y eficiente de la gestión de la ANEP”, y “que es indispensable organizar la utilización de los recursos humanos y materiales del Organismo, así como establecer mecanismos de programación y evaluación permanentes que contribuyan al logro de los objetivos de las políticas educativas planteadas por el órgano rector”

Por dicha Resolución se creaba las Gerencias de Administración, de Gestión Financiera, de Gestión del Impuesto de Educación Primaria, de Inversiones, de Planificación y Evaluación de la Gestión Económica y Educativa, de Programas Especiales y Experimentales, y de Recursos Humanos.

Las Secretarías Académicas comprendían la Secretaría Docente y la de Capacitación Docente, las que reportarían directamente al Director Nacional de Educación Pública.

Las Secretarías de Gestión, comprendían la Secretaría General, Administrativa, de Cooperación y de Comunicación Social, las que serían coordinadas por la Secretaría General.

Los **cometidos** establecidos para las Secretarías Académicas fueron:

- a) Programar las actividades académicas de la ANEP
- b) Establecer los planes de capacitación y perfeccionamiento docente en el organismo
- c) Proponer los criterios de calificación y de realización de cursos que se deberán establecer para el acceso a los distintos tipos de cargos de docencia indirecta en la ANEP
- d) Implementar aquellas acciones de organización académica o de capacitación docente que el CODICEN les encomiende

Los **cometidos específicos** de la Secretaría de Capacitación Docente:

- a) asesorar al CODICEN en las materias específicas de capacitación docente o en aquellas que el Consejo entienda del caso requerir su pronunciamiento
- b) elaborar propuestas de capacitación del personal docente en coordinación con los Consejos desconcentrados, al Director de Formación Docente y los Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria, Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente y Fortalecimiento de la Educación Técnica
- c) dirigir las acciones de capacitación docente que el CODICEN establezca en coordinación con la Directores de Formación Docente
- d) dirigir el Centro de Capacitación Docente a crearse con sede en al ciudad de Montevideo

El 30 de junio de 1998, por Resolución N° 91 del Acta N° 42, se estableció una nueva estructura para estas Gerencias, precedente de la actual.

## 0.0.2. CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE <sup>3</sup>

Este Centro (CCPD) fue creado por Resolución del CODICEN (N° 6, Acta N° 25) el 6 de junio de 1996, en el marco de una política de “mejoramiento de la calidad docente en todos los niveles académicos y de especialización de la ANEP”.

Se fundamenta esta resolución en que es “indispensable distinguir entre la **formación regular** del futuro cuerpo docente, que atiende a una población de menor edad y en proceso de formación cultural, y **la capacitación, actualización y el perfeccionamiento** que se dirigen al personal docente en servicio, que tienen características de tiempo reducido y alta concentración horaria, que apuntan a la complementación de conocimientos, al mejoramiento de la gestión y a la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas o conocimientos específicos”

Se reconoce “como uno de los graves problemas del sistema educativo uruguayo”, “el alto porcentaje de personal sin formación profesional que ejerce a nivel medio de la educación, al igual que la transferencia a posiciones de gestión de personal cuya calificación proviene de la docencia especializada sin competencias para la orientación pedagógica, los estudios de problemas educativos o la administración y supervisión educativa”.

Con la creación del CCPD se aspira atender además, según se expresa en la Resolución, la necesidad “de aulas especiales en donde formar, capacitar y actualizar al actual y futuro personal docente en Informática”, por lo que se previó que al local de este Centro se trasladaran las salas de enseñanza y actualización de personal del *Programa INFED*.

Asimismo se prevé el traslado del *Instituto Magisterial Superior* al local del Centro, hasta tanto se dote de “condiciones adecuadas para la formación superior del cuerpo docente de los Consejos Desconcentrados y de la Dirección de Formación Docente”

Esta Resolución considera además que “las actividades de formación inicial y regular del cuerpo docente de la ANEP deben continuar a cargo de las instituciones especializadas para ello, en las que figuran el Instituto de Profesores Artigas, el Instituto Normal de Montevideo, los Institutos de Formación Docente del Interior, el Instituto Normal de Educación Técnica y los futuros Centros de Formación de Profesores a crearse”

Este Centro dependerá directamente de la Secretaría de Capacitación del CODICEN, creada “con el objetivo de intensificar las acciones de actualización y mejoramiento cualitativo del cuerpo docente de la totalidad del organismo”, y funcionará en el edificio de la calle Asilo N° 3255. Esta Secretaría será la responsable del local y de las actividades de Capacitación que se realicen en él.

A esta Secretaría se le encomienda muy especialmente, “como tareas prioritarias

en el presente ejercicio las siguientes”:

- a) “La capacitación de los docentes que se incorporarán al proceso de reforma del Ciclo Básico en 1997, en acuerdo con los Consejos de Educación Secundaria y Técnico Profesional...”
- b) “La capacitación de los futuros “formadores de formadores” de los Centros Regionales de Formación de Profesores...”
- c) “Realizar en el segundo semestre del 1996 un curso de Capacitación de Profesores de Matemática y de Ciencias Experimentales...”

Este Centro ha cumplido una función claramente dinamizadora, básicamente concentrada en cuatro áreas: en primer lugar, la capacitación de los docentes que participan en la Experiencia Piloto (Plan 1996) en el Ciclo Básico; en segundo término, la conformación de grupos académicos de apoyo a los CERP y la propia Experiencia Piloto; en tercer término, el desarrollo de actividades de capacitación para quienes habrán de desempeñarse como formadores de formadores en los CERP, y en cuarto término, constituir una permanente referencia para la realización de actividades académicas.

Se le considera básicamente una instancia articuladora con capacidad para ejecutar con solvencia las propuestas de capacitación que se coordinan con los diferentes subsistemas educativos.

#### **0.0.2. CENTROS REGIONALES DE PROFESORES <sup>4</sup>**

Se crean el 13 de febrero de 1997 por Acta 5, Resolución Nro. 2, en el marco de “una política de formación y perfeccionamiento docente”, y en atención a “la necesidad de fortalecer los ámbitos de formación docente de nivel medio y de organizar el funcionamiento de los Centros Regionales de Profesores (CeRP) en el interior”

Estos Centros “deben constituir una modalidad innovadora de formación inicial y de capacitación y perfeccionamiento de docentes, tanto por la mayor cantidad de horas de clase de formación regular como por la concentración en el tiempo y en el número de asignaturas para lograr niveles destacados de conocimientos en cada una de ellas”

De sus objetivos, se destacan, la formación sistemática, global y en profundidad para la docencia a nivel de secundaria, que diversifique la oferta centralizada en la capital del país, la profesionalización del ejercicio docente en la enseñanza secundaria, especialmente en aquellas especialidades que más lo requieren, el fortalecimiento de la investigación educativa, y de la actitud crítica y creativa como ingredientes clave de la formación de profesores.

Respecto a su gestión se establece que “deberá llevarse a cabo con mecanismos muy flexibles que comprometan al Centro con el logro de altas tasas de promoción y egresos en el marco de una relevante calidad académica”.

Asimismo “deberá considerarse la articulación de los CERP con los Institutos de Formación Docente (IFD), los Centros de Educación Media, las Intendencias Municipales y las organizaciones empresariales y sociales de la región a través de la constitución de un Consejo de Integración Regional (CIR) que actúe como asesor del CERP en el diseño e implementación de las políticas de articulación regional”

Se define a estos Centros como “unidades académicas de fuerte concentración horaria”, con una “duración del plan de estudios en 3 años con una totalidad de 4.200 horas reloj entre clases recibidas y labor de práctica docente”

“Durante la etapa organizacional – los tres primeros años de gestión – los CERP dependerán en forma extraordinaria del Director Nacional de educación a través de la Secretaría de Capacitación Docente. Completado su proceso organizacional pasará a integrar el área de Formación Docente, respondiendo las orientaciones de la Dirección respectiva”

“Los CERP desarrollarán, junto a la formación inicial de los futuros profesores, políticas y acciones de capacitación y perfeccionamiento orientadas al mejoramiento de las calidades académicas, pedagógicas y de gestión educativa del personal docente de educación media de la ANEP en las respectivas regiones”  
“Las acciones de capacitación y perfeccionamiento formarán parte del Plan Nacional que emitirá próximamente el CODICEN, que será implementada por la Secretaría de Capacitación Docente en coordinación y con el financiamiento previsto en el Proyecto MESyFOD”

En 1995 el 30,6 % de los docentes de enseñanza secundaria tenían título de Profesorado (44,4 % en Montevideo, y 19,6 % en el Interior). En relación a las asignaturas, tenían ese título, el 57,8 % de los docentes de Historia, el 34,9% de los de Química, 34,1% de los de Idioma Español, y sólo el 13,3% de los de Matemática (en el interior, es el 7 % ).

Estos Centros buscan constituir una respuesta al serio déficit de formación de Profesores que aqueja a la Educación Media en nuestro país. Asimismo la reposición de docentes a través del sistema tradicional de formación en los Institutos de Formación Docente en el interior y el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo, no ha sido suficiente para cubrir las demandas que exige la cobertura en expansión de este nivel educativo, y la exigencia de niveles de calidad académica. Los CERP, al instalarse en diferentes zonas del interior, amplían el acceso a la educación terciaria, y por ende, al mercado laboral de importantes franjas de jóvenes, que hasta ese momento se veían obligados a desarraigarse y a competir en inferioridad de condiciones frente a estudiantes de la capital. Si a esto agregamos que los estudiantes de más bajos recursos son apoyados por un sistema de becas que incluye alimentación, transporte y hospedaje, podemos afirmar que esta estructura innovadora de los CERP, se constituye en una estrategia democratizadora y descentralizadora, que permite a los estudiantes una dedicación a su formación de tiempo completo.

### 0.0.3. INSTITUTO SUPERIOR DE DOCENCIA <sup>5</sup>

El Proyecto de Presupuesto Sueldos, Gastos e Inversiones presentado por la ANEP al Parlamento para el período 1995 – 1999, prevé “la transformación de los ámbitos institucionales existentes en el Instituto Superior de Docencia con orientaciones y programas acordes a los requisitos que reglamentan el sistema de enseñanza terciaria”

La Resolución N° 2 del Acta N° 35, del 30 de mayo de 2000 dispone la creación del Instituto Superior de Docencia (ISD), el cual tiene como fundamento, entre otros, la demostrada relación directa entre “la calidad educativa y la profesionalización del cuerpo docente, y que “a mayor profesionalización de los docentes mayor calidad educativa”

Con relación al funcionamiento de este Instituto, “se contempla la coordinación interinstitucional, a nivel nacional, regional e internacional para promover el mejor uso del potencial técnico científico de las distintas instituciones terciarias” Asimismo las “nuevas tecnologías en el ámbito educativo permite que la formación de cuarto nivel sea una modalidad semi-presencial”

El objetivo de este Instituto es “formar Directores e Inspectores en el Sistema Educativo cuyo perfil de egreso esté orientado a brindar instrumentos para dar respuesta a las necesidades surgidas en materia de conocimiento científico en general y de educación en particular. Dicho Instituto ofrecerá asimismo, formación en Planificación, Gestión, Evaluación e Investigación Educativa”

Dependerá directamente del consejo Directivo Central a través del Director Nacional de Educación Pública, quien podrá delegar la coordinación operativa en la Secretaría de Capacitación Docente”, y se prevé que funcionará en el local ubicado en la Avda. 18 de Julio 2128 de la ciudad de Montevideo.

Una Comisión, supervisada directamente por el Director Nacional de Educación Pública, tenía como cometido “la elaboración del diseño curricular y administrativo del ISD teniendo en cuenta la modalidad semi-presencial a partir del uso de la tecnología, así como el perfil que la autoridad ha definido para el egresado del Instituto”

Esta Comisión, cuyos integrantes se establecen en esta misma resolución, tenía 30 días a partir de la fecha de la creación del Instituto, para presentar ante el Director Nacional, “un informe preliminar de propuestas programáticas, estructura de funcionamiento y contenidos curriculares”

## 0.1. ACCIONES IMPLEMENTADAS 1995 – 2000<sup>6</sup>

La **Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente** ha tenido como principales acciones, jerarquizar la función directiva y docente, mejorar la calidad de los aprendizajes y promover la participación de los principales actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

“La formación de Maestros en Educación Primaria y de Profesores en Educación Media, a cargo de la ANEP, representa en términos cuantitativos la segunda mayor cobertura en Educación Terciaria en nuestro país, luego de la Universidad de la República. Es la primera en el Interior del país”

Respecto al “fortalecimiento de la oferta tradicional” previsto en la Reforma, aparece como dato significativo, el crecimiento de la matrícula de Profesorado y Magisterio la que entre 1995 y 1999, fue de un 75, 7 % (de 7.306 a 12.838).

Además de este aspecto cuantitativo, se reconoce como importante logro, la modalidad de provisión de los cargos de Dirección del IPA, la creación de los Consejos Consultivos de los Institutos de Formación Docente, la reestructura del INET orientada a fortalecer la formación didáctica- pedagógica de los docentes de la Educación Técnico Profesional. Se llevó a cabo la revisión del Plan 1992, cuya aplicación comenzó en abril del 2000 en los 1eros. años de la carrera de Magisterio en todo el país.

Se destaca como experiencia innovadora, la apertura en 1999 del **Instituto Normal de la Ciudad de la Costa** con una currícula renovada en objetivos, contenidos y práctica docente. Fue creado en atención al crecimiento poblacional de la zona, y con el interés de crear una formación académica alternativa de la propuesta curricular de los Institutos Normales, orientada a preparar maestros para actuar en contextos socioculturales diversos, con las características propias de esta zona.

Partiendo de la realidad de este sector, “el CODICEN apunta a crear, en el mediano plazo, un sistema nacional terciario de formación docente que tienda a fortalecer dicha actividad como profesión” Como acciones concretas, en esta línea, y como “nuevas estrategias” se crea el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, y los Centros Regionales de Profesores en el interior del país.

El **Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente** durante el período 1997 – 1999 buscó potenciar el desarrollo profesional de los docentes, mediante el impulso de actividades de capacitación y la oferta de materiales y recursos pedagógicos y didácticos. Así fue que se establecieron líneas prioritarias de actuación, que adquirieron mayor o menor énfasis en cada período.

Estas líneas fueron en 1997 las siguientes:

- Capacitación de formadores de maestros en Matemática y Lengua Materna
- Capacitación disciplinar y pedagógica para los docentes de Educación Media
- Capacitación para los formadores de los CERP y para capacitadores de docentes
- Capacitación de apoyo para docentes que participan en innovaciones educativas
- Diseño de estrategias de educación a distancia

De estas actividades participaron 1301 docentes, destacándose de ellos 455 de Educación Media, y 469 capacitados para la Experiencia Piloto de ese mismo nivel educativo.

En el año 1998, las prioridades de acción del centro fueron:

- Capacitación para equipos directivos y de supervisión
- Capacitación disciplinar y pedagógica para docentes de Educación Media
- Capacitación para formadores de los CERP
- Capacitación de apoyo para docentes que participan en innovaciones educativas
- Capacitación mediante educación a distancia

Participaron de estas actividades un total de 1543 docentes. En 1999 continuaron las actividades impulsadas en años anteriores, en las que participaron 2272 docentes.

Las actividades desarrolladas en estos años comprendieron Programas de Capacitación, Conferencias y Seminarios, Actividades de Extensión, Convenios, Jornadas de Grupos de Apoyo, de Desarrollo Organizacional, de Apoyo a la Comunidad, de Capacitación Interna, Cursos Externos, Concursos, Visitas de Estudio, Publicaciones, y otras modalidades de capacitación.

Los inscriptos en los **CERP** fueron 1005 en 1999 distribuidos en 5 centros; esta cifra equivale al 46 % del alumnado matriculado en la oferta tradicional del profesorado que se brinda a través de los 21 IFD del interior del país (2178 inscriptos)

De acuerdo a los datos recabados en 1998 se estimaba que, entre los años 1999 y 2000, habría 324 egresados con título de profesor, lo que representaba el 33,4% de los docentes titulados que trabajan en el Interior, según el Censo de Docentes de 1995. Particularmente en Matemática, el número de egresados de los CERP aumentaría en un 80,5 % la cantidad de titulados en el interior.

Con relación a las acciones de **capacitación a docentes en servicio**, en el nivel de *Educación Inicial*, se han realizado 4 cursos de actualización para Directores de escuelas comunes; para *Educación Primaria* el Programa MECAEP ha brindado oportunidades de capacitación a 11.007 docentes. Esta línea de acción, se orientó a fortalecer la intervención de los maestros en “los contextos desfavorables”, al “aprendizaje de la lengua” centrada la acción en los IFD, dirigido a los formadores de Maestros. También se actuó en la renovación de las escuelas de práctica, mediante un enfoque de selección de los docentes con formación, y una experiencia de planificación por áreas integradas, que también implicó la implementación de cursos de apoyo a los docentes.

En la *Educación Media*, la Reforma ha tenido mayor significación, especialmente, en la Técnica. En 1990, un estudio realizado por Planeamiento de CODICEN, indicaba que sólo el 9 % de los docentes censados tenía estudios completos de profesorado en enseñanza técnica.

A través de la utilización de fondos presupuestales y de cooperación externa, se trabajó en la capacitación del personal docente a diferentes niveles, cubriendo a más de 1500 docentes. Asimismo se fortaleció a las Direcciones de los Centros, mediante una estrategia de selección de Directores que complementa los méritos con la capacitación.

## 1.1. ANTECEDENTES: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA 1995<sup>7</sup>

La Reforma educativa que desarrolló la ANEP en el período 1995-2000 priorizó cuatro objetivos, constituidos en ejes centrales del proceso de cambio. Uno de ellos se orientó a “**la dignificación de la formación y función docente**”, el que ha sido el eje articulador de acciones implementadas en los diferentes niveles del sistema.

El “**Proyecto de Presupuesto Sueldos, Gastos e Inversiones 1995- 1999 (Tomo II)**”, cuenta con un componente referido a la formación docente que hace las veces de **diagnóstico de la situación del área de formación docente**, y una propuesta, a los cuales responden las acciones cumplidas con posterioridad y que determinan, en gran medida, el estado actual de la misma. A continuación se recogen algunos fragmentos de este documento, de interés para este informe.

Si bien la Educación Primaria dispone de un cuerpo profesional, existen algunos indicios como para dudar acerca del logro de egresos de maestros titulados, en la cantidad y calidad, necesario para el futuro próximo inmediato.

En Educación Secundaria, y más aún en la Educación Técnico Profesional, existe una situación más problemática, debido a que no se logró contar nunca con la totalidad de los docentes formados; y se asiste a un proceso de progresiva desprofesionalización del cuerpo docente, evidenciándose algunas carencias formativas que se reflejan en la calidad de la Educación Media.

Existen investigaciones realizadas que indican en qué aspectos es más dramática la situación, considerándose como problemas sustantivos del Área los siguientes:

- la falta de una política de formación docente,
- la identificación de carencias de infraestructura y dificultades administrativas,
- existe un Área de Institutos de Formación Docente desarticulada en la que

- se manifiestan ineficiencias y falta de racionalidad,
- se manifiesta una falta de coordinación interinstitucional en ámbitos donde ésta es necesaria,
  - se han realizado reformas administrativas sin la debida coherencia que evidencia la falta de respaldo técnico adecuado,
  - existen carencias edilicias y ambientes educativos no siempre propicios para la labor docente,
  - la normativa tiene vacíos e inadecuaciones,
  - hay problemas de organización, de implementación y de recursos,
  - hay un sistema de selección del personal inapropiado para el nivel terciario,
  - buena parte de los docentes de los Institutos requieren formación específica y actualización
  - de acuerdo al flujo y características de los egresos, la formación docente no responde ni cuantitativa ni cualitativamente a las necesidades de docentes para las diferentes ramas de la enseñanza.

El Perfeccionamiento Docente comparte algunas de las carencias antes citadas, destacándose las de carácter edilicio, por falta de locales adecuados, las de carácter curricular, por falta de planes y programas orientados hacia una educación de alta calidad y por el equipamiento insuficiente y obsoleto.

Los Cursos de Perfeccionamiento no llegan a cubrir las necesidades de formación que pueden esperar para este nivel. Apenas el 1% de los docentes realizan cursos de perfeccionamiento en el IMS. Hay áreas claves para la formación avanzada en Educación que no se atienden. En el IMS no se forman técnicos para las distintas tareas necesarias como la planificación, el currículo y la evaluación.

La formación de los docentes se realiza, en el marco de la ANEP, en dos niveles - formación docente, y perfeccionamiento - distinguiéndose en este último, la actualización y la formación superior.

Partiendo de esta situación de la formación docente en el país, y teniendo como eje de la proyección de acciones, uno de los objetivos de la Reforma - “la dignificación de la formación y función docente” – se elaboró **una propuesta para el quinquenio**, que previó tres programas dentro de la función enseñanza:

- Formación Docente
- Actualización y Perfeccionamiento Docente
- Formación Docente Superior

Es de interés para este informe recoger las diversas modalidades de formación docente que se presentan en este documento, las que respondieron a las necesidades de una situación de partida, y que fundamentan algunas de las acciones de la Reforma.

## **Formación docente**

*Tiene por finalidad brindar la formación básica y titular al profesional de la enseñanza para ejercer la docencia en los distintos subsistemas, con la adecuada e imprescindible competencia técnico docente en la especialidad respectiva.*

En el marco de la misma se consideran las siguientes **modalidades**: formación regular, formación intensiva, formación en servicio y formación semipresencial.

- **Formación docente regular** – *Esta tiene como propósito formar sistemáticamente a los docentes en los aspectos pedagógicos y en la especialidad.*

Ambos aspectos son atendidos en la formación regular de maestros, profesores y maestros técnicos, así como en las modalidades afines al profesorado (ayudantes adscriptos y preparadores de laboratorio). La formación regular de Maestros se imparte en los Institutos Normales “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez, con sede en Montevideo, y en los veintiún IFD del interior. La formación de los Profesores se imparte en el IPA de la capital, y en los veintiún IFD del interior (desde 1977 estos institutos para la formación de Maestros dieron la posibilidad de formar a Profesores.) Los Maestros Técnicos se forman en el INET con sede en Montevideo, y en tres IFD del interior (Melo, Paysandú y Salto).

- **Formación docente intensiva** – *Esta formación consta de cursos al final de la carrera, está dirigida a estudiantes de 3ero. y 4to. año de las carreras de Profesores y Maestros Técnicos a quienes se les brindará sistemáticamente apoyo para completar su formación y obtener el título, con cursos de régimen de dedicación intensiva e integración de la práctica docente a la actividad de la Educación Media.*

*También incluye cursos intensivos desde el inicio de la carrera, especialmente para docentes en actividad en la Educación Media, a realizarse en los Institutos Regionales especializados, a los que concurrirán Profesores de Educación Secundaria y de la Técnico Profesional, considerándolos de un nivel más avanzado que los de Formación en Servicio.*

- **Formación de docente en servicio** - *Está orientada a elevar la competencia técnica de quienes sin contar con la formación docente profesional, ejercen su actividad en el ámbito de la Educación Media.*

Estos cursos se desarrollarán en CERP y/o IFD. Esta formación se podrá conectar con la regular, mediante un sistema de créditos y reválida, en carácter de acreditaciones intermedias, no sustitutivas de la totalidad de la carrera docente.

- **Formación semipresencial** – *Está dirigida principalmente a estudiantes de los cursos de Profesorado y de Maestros Técnicos, que no tienen la*

*posibilidad de realizar cursos presenciales. Se propone además apoyar la capacitación de los docentes en actividad en los distintos subsistemas. Se desarrollarán en los CERP o en los IFD.*

## **Actualización y reconversión de docentes**

*Tiene por finalidad procurar que el personal en actividad dentro del servicio educativo, reciba aquel tipo de capacitación que no hubiera recibido durante su formación anterior, así como la que resulta de ponerse al día con las transformaciones que se manifiestan en el mundo actual en el campo del conocimiento y en el propio organismo. Esta actividad se fundamenta en los conceptos de educación permanente y de profesionalización.*

- **Actualización de los docentes de los subsistemas** – *Está destinada a docentes de los subsistemas educativos, para tender carencias formativas o necesidades de adaptación a los cambios que se producen.*

La actualización de los *maestros* se realizaba en el IMS en Montevideo, y algunos IFD del interior; se prevé que la misma se realice, en parte, a través del componente de capacitación docente con el cual cuenta el Proyecto de MECAEP. La actualización de los *docentes de Educación Media*, profesores, adscriptos y ayudantes preparadores de laboratorio, ha sido atendida por el Organismo sobre la base de actividades puntuales. Se definirán áreas prioritarias para emprender como complemento de la Formación Docente, estableciéndose las coordinaciones necesarias. La actualización de los *profesores de Educación Técnico Profesional* se basará en los mismos criterios que los establecidos para los de Educación Secundaria, en cuanto a prioridades y acciones coordinadas. Se contará con el apoyo del Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica UTU-BID

- **Reconversión de docentes de los subsistemas** – *Está orientada a capacitar maestros, profesores o maestros técnicos, para áreas que por escasez de los mismos o necesidades de cambio, requieran personal que amerite una reorientación formativa y profesional de éstos.*

Está vinculada a la expansión de la cobertura de Educación Inicial, Educación Primaria y Secundaria, y a los procesos de racionalización en la distribución de los cargos docentes y a la reestructura de los servicios. La capacitación será de carácter similar a la que se realiza como intensiva, y se establecerá dentro de un marco institucional regional, en centros destinados para estos efectos.

- **Actualización de los profesores del área** – Se plantea poder capacitar paulatinamente al personal del Área mediante diferentes modalidades de actualización. Esta se orientará *a mejorar la competencia técnico docente del Profesorado de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente y a mejorar la gestión institucional de los Directores de los mismos.* La actualización de los profesores de los Institutos de Formación y

Perfeccionamiento Docente, apunta a mejorar su competencia para poder responder a las exigencias de un nivel terciario.

- **Actualización de Directores y Personal del área** – *Esta capacitación incluirá temáticas como planificación institucional y educativa, desarrollo gerencial, gestión curricular, sistemas de información y normas y pautas institucionales.*

### **Formación docente superior**

Se desarrollaba en el IMS, en Montevideo y en algunos IFD del interior (como Salto). Existen paralelamente Cursos de Ciencias de la Educación, que surgen como etapa posterior al IPA, así como cursos de Didáctica Especial, y Agregaturas en algunas especialidades.

Se proyecta la transformación de los ámbitos institucionales antes citados, en el Instituto Superior de Docencia, con orientaciones y programas acordes a los requisitos que reglamentan el sistema de enseñanza terciaria, capaces de dar respuesta a las necesidades surgidas en materia de conocimiento científico general y de educación en particular.

Se prevé su funcionamiento en coordinación interinstitucional, a nivel nacional, regional e internacional para promover el mejor uso del potencial técnico científico de las distintas instituciones terciarias.

- **Formación de Directores e Inspectores** – Tiene como propósito atender la formación del personal de docencia indirecta del sistema ANEP, que orienta, dirige y supervisa la labor educativa en los distintos subsistemas. *La finalidad es que este personal pueda desempeñarse con solvencia técnica para atender aspectos de carácter curricular, de gestión institucional y administrativos.*
- **Especializaciones y postgrados**- Se desarrollaban especializaciones en el área de Educación Preescolar y en Educación Especial. También se realizan cursos que corresponden a una formación superior, los que se imparten en la sede del IPA.

Las exigencias de contar con personal altamente calificado para responder a las demandas del Sistema Educativo, en particular, y de la sociedad en general, llevan a pensar en la necesidad de crear - en la medida de las posibilidades - cursos de postgrado equiparables a lo que en las Instituciones Universitarias son las Maestrías y Doctorados.

Para el diseño curricular del Instituto Superior de Docencia se tendrá en cuenta el Decreto - Ley Nro. 15.661, en lo referente a niveles y carga horaria.

## 2. MARCO PRELIMINAR PARA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE

Al tratar de definir una política de formación docente que sistematice las acciones, y las organice en un sistema nacional de formación, parece necesario un marco de definiciones fundamentales que sirva de referente. En primer lugar es preciso considerar lo realizado hasta la fecha y lo proyectado para el período 2000 – 2004. Asimismo interesa abordar la situación de la institución educativa y del docente con relación a las demandas de la sociedad actual, la propuesta de formación inicial y permanente, y los estilos de gestión en los centros educativos con relación a los procesos de profesionalización docente promovidos en las instancias de formación.

### 0.1. LO PROYECTADO HASTA EL 2004<sup>8</sup>

El **Proyecto de Presupuesto Sueldos, Gastos e Inversiones** para el período 2000 – 2004, en el **Programa Formación Docente**, indica que ésta tiene por *“finalidad brindar la formación básica y titular, al profesional de la enseñanza para ejercer la docencia en los distintos subsistemas, con la adecuada e imprescindible competencia técnico-docente en la especialidad respectiva”*

Se establece como propósito de la formación docente regular, *“formar sistemáticamente a los docentes en los aspectos pedagógicos y en la especialidad”* Ambos aspectos son comunes a la formación regular de todos los docentes de la ANEP, y de las modalidades afines al profesorado.

Entre los objetivos que la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente se propone para la formación de Maestros de la Educación Primaria, se destaca como de interés para este informe, *“la creación de un Instituto Magisterial Regional, a tiempo completo en el centro del país”*, incidiendo con él en la red de IFD.

Reestructurar al IPA comenzando por su departamentalización, y fortalecer al Departamento de Educación a Distancia son objetivos, entre otros, que se plantea para la formación de profesores de la educación media.

Con respecto a los CERP, se buscará su consolidación, académicamente, mediante la revisión de los programas, e institucionalmente, integrándose *“al ámbito de un sistema de formación docente”*

El **Programa de Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento Docente**, prevé actividades para la Capacitación y Actualización de los docentes, y para la Formación de Formadores.

*“Durante el período 2001- 2005 se continuará con la capacitación y actualización docente a implementar desde la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, buscando continuar con la intensa línea de capacitación en servicio desarrollada en el período 95-99 atendiendo las necesidades diferenciales por*

subsistema (maestros y profesores), región y asignatura”

Con respecto a la Formación de Formadores, innovación importante del período anterior, se prevé continuar con ella, permitiendo “la actualización en conocimientos disciplinarios y la consustanciación con el proyecto institucional del centro en el que el futuro formador trabajará, y el cambio en la forma de selección de recursos humanos para las instituciones de formación docente”

**El Programa de Formación Docente Superior** prevé la transformación de los ámbitos institucionales en la que se desarrollaba, en el Instituto Superior de Docencia, “con orientaciones y programas acordes a los requisitos que reglamentan el sistema de enseñanza terciaria, capaces de dar respuestas a las necesidades surgidas en materia de conocimiento científico en general y de educación en particular”

“Se prevé su funcionamiento en coordinación interinstitucional, a nivel nacional, regional e internacional para promover el mejor uso del potencial técnico científico de las distintas instituciones terciarias”

## 0.2. LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD

En este sentido nos parece de utilidad el aporte de **Cecilia Braslavsky**<sup>9</sup>, quien analiza la situación actual del profesorado en el contexto institucional y social, el proceso de desprofesionalización, con el fin de sustentar luego una propuesta para la resignificación de la profesión, a través del diseño de programas de formación permanente.

***Desde la perspectiva de su análisis, reconoce en la crisis del profesorado un aspecto coyuntural y otro estructural.***

Las políticas e iniciativas de actualización y perfeccionamiento docente en proceso de desarrollo se orientan, en su mayoría, a formar mejor un perfil profesional más cercano a la escuela y al de los sistemas educativos modernos hoy cuestionados, que a las todavía poco delineadas instituciones educativas de la sociedad del conocimiento y del cambio permanentes. Por lo tanto están orientadas más a una perspectiva “coyunturalista”, que a la estructural, a contribuir a que los docentes resuelvan mejor los problemas que encuentran día a día en las escuelas tal como funcionan actualmente, que a participar en procesos de cambio estructural vinculados al corazón mismo de las escuelas o de los sistemas educativos modernos.

Pocas veces suelen surgir alternativas para abordar otros caminos de capacitación y perfeccionamiento, que realmente logren superar la estrategia de “más de lo mismo, pero mejor”, es decir, entrar en el terreno de la reformulación estructural de las características de la profesión. Para hacerlo parece conveniente pensar el desafío de los postgrados para la formación de profesores.

***La situación de los docentes está indisolublemente unida a la estructura de la escuela y de los sistemas educativos modernos.***

Es imprescindible recuperar el sentido fundacional de la escuela, el contrato fundacional, y de los sistemas educativos para los cuales se comenzó a formar maestros y profesores como “expertos” diferenciados de otros.

Las escuelas y los sistemas educativos fueron creados para responder a los desafíos emergentes de un determinado período histórico, situado entre mediados del siglo XVIII y fines del XIX, en el que convergieron necesidades de las denominadas revoluciones científica, agrícola, industrial y política. Para atenderlas fue creada la escuela obligatoria y gratuita, y la docencia como profesión entendida como práctica de habilidades normalizadas que se ejercen en el seno de una configuración institucional burocrática y jerarquizada. Esas habilidades normalizadas o *habitus* consistían fundamentalmente en recuperar el conjunto de los conocimientos construidos fuera de las escuelas y del sistema educativo, y llevarlos a las escuelas a través de prácticas pedagógicas rutinarias que se apoyaron en la más importante tecnología existente y masificable: el libro.

El principal mecanismo previsto para la creación de la docencia como profesión fue la formación en ciertos saberes y valores específicos durante un período de tiempo y en instituciones especializadas. Se pensó desde los orígenes de la profesión en la actualización, el perfeccionamiento o el intercambio entre pares, asociados sobre todo a metodologías pedagógico-didácticas. Tanto la formación inicial en saberes y valores, en instituciones especializadas, y la actualización, con centro en las metodologías de enseñanza, garantizarían el posterior ejercicio de una considerable libertad de acción a la hora de aplicar las habilidades normalizadas en cada aula. Esa libertad de acción debía estar estrictamente supervisada por otros pares profesionales. Todo esto implica un circuito fuertemente endogámico, ejercido por personas con idénticos o muy similares perfiles profesionales, aunque con distintos niveles de desarrollo, en relación con un cuerpo de conocimientos sustantivos poco cambiantes, transmitidos en instituciones poco variadas entre sí y poco transformadas a través del tiempo. Este núcleo central de la forma de concebir la profesión de docente afecta a su formación.

Los desafíos que hoy enfrenta la educación son sólo parcialmente homologables a los de los contextos de creación de las escuelas y de los sistemas educativos modernos. Será imprescindible la persistencia de ciertas “habilidades normalizadas”, pero la pregunta clave es cuáles, normalizadas para qué y por quiénes.

Se pone en cuestión que los conocimientos que reciben en su formación sean válidos para todo el período de ejercicio de su profesión, como también que los circuitos de formación básica y permanente sean llevados a cabo por profesionales de idéntico perfil formativo y en o desde instituciones educativas exclusivamente.

A fines del siglo y comienzos de otro, todo está cuestionado, los cambios y procesos que la sociedad vive, se transfieren a la escuela, en la que sólo aquellos docentes que han desarrollado habilidades diferentes a las que históricamente se les exigían parecen encontrar un camino, que pasa también por la reconstrucción de ellas como instituciones educativas. Frente a los cambios que se dan en la sociedad parecería que la gente necesita y quiere capacidades, pero no está tan claro que sea la escuela la institución que mejor pueda ayudarla a adquirirlas.

***La escuela que hoy funciona en América Latina es homogénea en nuestro imaginario, pero las escuelas reales son muy diversas entre sí.***

La sociología de la educación agrega un aporte más que reconoce la complejidad de la situación. Aparte de todos los aspectos que son comunes a las escuelas, de hecho existen muchos tipos de escuelas. Se distinguen, entre otras, escuelas “parciales” y “totales”. Estas últimas tienen una propuesta educativa orientada a formar íntegramente a sus alumnos, integrando el saber con los valores. Las escuelas parciales se ven obligadas a priorizar y jerarquizar contenidos, y cuando se insertan en medios socioeconómicos desfavorecidos, adoptan un perfil asistencial, en desmedro de la formación del alumnado. Cuando se ha tratado de subsanar este problema se ha optado por escuelas que agregan horas de clase en un formato convencional: más materias o contenidos, en un aula idéntica.

Hoy se plantean alternativas, aprovechando la tecnología, la que lejos de ser una amenaza se puede transformar en una oportunidad. Hay países que empiezan a proponer la “escuela virtual”, la que a través de sitios informáticos desarrollan capacidades. Por otra parte las escuelas pueden ser facilitadoras de una sólida y ventajosa alianza entre ellas, la televisión y las autopistas de la información. Los docentes podrían ser agentes de la interacción entregando aquello para lo que son irremplazables: su condición humana, su carácter de saber y de ser empáticos, su capacidad de contener.

***Con relación a la oferta de formación y de capacitación docente, considera que se estructura sobre todo a partir de las necesidades y demandas de los profesores y no desde las necesidades y demandas de los usuarios.***

Los pedagogos rechazamos en el discurso la razón del mercado y la atención a prioridades educativas procedentes de la lógica de la demanda, excepto cuando los demandantes somos nosotros mismos. Una de las características más difundidas de la capacitación y del perfeccionamiento docente es que se organiza de acuerdo a prioridades definidas por otros docentes o por el Estado, pero casi nunca a prioridades definidas por los usuarios de las escuelas y de los sistemas educativos. Los docentes demandan y reciben mucho más oportunidades de capacitación ligadas a las metodologías y estrategias de enseñanza, que a la actualización en contenidos disciplinares que les permitan comprender mejor los avances científicos y tecnológicos y los cambios sociales, o los propios cambios en las características de los jóvenes y de los adolescentes y de sus

resultados.

Interpretando estas demandas parecería que los docentes están más preocupados por mejorar sus estrategias de funcionamiento de acuerdo con las necesidades coyunturales de contención del alumnado, que con las necesidades estructurales de dar respuesta a los cambios de un nuevo siglo. Existe detrás de esta cuestión un déficit en la capacidad interpretativa de las causas de los problemas de violencia, deserción y repetición escolar, fuertemente atribuidas a condiciones contextuales y pocas veces, aunque cada vez más, vinculadas a una crisis del modelo institucional de la escuela.

### 0.3. PROCESO DE DESPROFESIONALIZACIÓN

El proceso de desprofesionalización docente y la necesidad de resignificar el rol, es para **Braslavsky** un aspecto de carácter estructural al que es necesario abordar antes del diseño de programas de postgrado para docentes.

Hay algunas condiciones indispensables para la construcción de la profesionalidad de los docentes. En primer lugar, que la formación básica o de grado sea de calidad; en segundo lugar, que la actualización y el perfeccionamiento sean razonablemente periódicos o aun permanentes y también de calidad; la tercera es que la supervisión funcione y, la cuarta, que al menos una parte del cuerpo profesional participe en la producción de los que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar (transposición didáctica)

Se puede afirmar, a partir de investigaciones realizadas en la región, que ninguna de estas cuatro condiciones ha persistido en el tiempo, lo que condujo a la taylorización del trabajo docente, y por lo tanto a su desprofesionalización, que Gimeno Sacristán (Docencia y Cultura Escolar, Madrid, 1997) describe así:

*El profesor, más que un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones, es un servidor estatal o particular dentro de un sistema escolar que le da un currículum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que resulta muy difícil salirse en la mayoría de los casos”*

La pérdida de sentido de los fines derivada del cambio de demandas no procesadas durante años, la necesidad de hacerse cargo de un fuerte volumen de trabajo administrativo y asistencial, la necesidad de acatar programas y de usar libros de texto elaborados por otros, forman este proceso de desprofesionalización que se caracteriza por la pérdida de eficacia de las

habilidades normalizadoras aunque hubieran sido bien aprendidas.

#### 0.4. RESIGNIFICACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La propuesta de formación docente que la autora mencionada realiza, se orienta a promover un equilibrio entre contribuir a resolver problemas coyunturales y estructurales, como es el de reinventar la profesión docente.

Se trata entonces de “reprofesionalizar”, de construir desde aquellas habilidades y en la realidad de hoy, resignificarla. Ese es el cambio fundamental que permitirá atender los desafíos estructurales que afrontan los docentes, y de los que muchas veces no hay plan conciencia en todo el sector educación.

Lo fundamental parece ser partir de una cuidadosa reflexión respecto a cómo debe ser la profesión en el siglo XXI, ¿qué competencias básicas tiene que tener un profesor para poder conducir fértiles procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI?

Parecería que la clave para reinventar la profesión esté en encontrar un foco, que sería garantizar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinención de la escuela.

Las competencias básicas sugeridas son:

- La competencia pedagógica-didáctica  
Se refiere a la necesidad de que el docente intervenga activamente, intencionadamente, no transmitiendo información, sino generando aprendizajes autónomos.
- La competencia institucional.  
Capacidad de articular la macro política con la del aula, ser creativos, críticos responsables, demandar desde la acción y no desde el inmovilismo.
- La competencia productiva  
La reinención de la profesión implica ampliar el horizonte cultural, comprender el mundo en el que viven y en el que vivirán, superar la cultura endogámica de las escuelas.
- La competencia interactiva  
Aprender cada vez más a comprender y a sentir con el otro (alumno, padre, estudiante secundario, autoridades, agentes sociales, comunitarios) Conocer y comprender la cultura de los otros, de los niños y jóvenes, las peculiaridades de las comunidades, ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes.
- La competencia especificadora  
La especificación es diferente a la especialización, es “la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, entre otros. Tiene que ver con la disciplina pero es mucho más que eso.

## 0.1. ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE POSTGRADOS

Continúa **Braslavsky** reconociendo que en los años 90 América Latina estuvo empeñada en “perfeccionar” a sus docentes, que se “reconviertan” o “actualicen”. Normalizar las habilidades de los docentes para una nueva escuela, nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI, pareció algo sencillo.

Actualmente hay una proliferación paralela, descoordinada y poco orientada de distintas agencias y modos de formular oferta. La sensación que se tiene es que las ofertas se formulan más por disponibilidades coyunturales por parte de equipos y de instituciones que por reflexiones y acciones concertadas en función de necesidades reflexionadas, detectadas entre profesores en ejercicio o por serenas reflexiones acerca de los escenarios futuros y las orientaciones que conducen a ellos.

Otra constatación es que el perfeccionamiento sistemática y bien organizado, estructurado y formalizado, no especializa a los docentes como docentes, y que una vez que obtienen sus postgrados se les puede predecir una vida corta en el sistema. Otras modalidades de actualización adquieren el formato de cursos de corta duración, inconexa con respecto de otras, y en general consiste en la acumulación de saberes o en certificados de escasa capacidad de dar cuenta de lo realmente aprendido.

Es conveniente partir de diagnósticos compartidos a escala nacional, regional, que permitieran una mejor definición de qué es un postgrado, de qué tipo de postgrados pueden y deben existir, cómo se pueden compatibilizar y qué estrategias se pueden adoptar para aprovechar mejor los recursos existentes y dar a luz otros hasta ahora no existentes.

Finalmente, establece algunos criterios generales para el diseño de programas de **postgrado** para profesores en ejercicio.

Como **postgrado**, se entiende a *“toda actividad de aprendizaje que se lleve a cabo con posterioridad a la obtención de un primer título habilitante, cualquiera que sea este, que esté avalada por una institución acreditada en el sistema educativo de un país y que haya sido evaluada y certificada de acuerdo con las normas vigentes en él”*

Se considera que para organizar ofertas de postgrado armonizables en un sistema verdaderamente útil para el mejoramiento y la transformación estructural de las prácticas educativas en instituciones renovadas, se podrían tener en cuenta los siguientes criterios generales:

1. Partir de diagnósticos acerca de las necesidades educativas de la sociedad y de los usuarios
2. Distinguir diferentes tipos de postgrados de acuerdo con distintas finalidades

- y determinar criterios específicos que le den identidad a cada tipo
3. Contribuir a que cada tipo de postgrado tenga ciertas características que lo recorten de los demás
  4. Promover la realimentación permanente entre teoría y práctica
  5. Garantizar el uso de una gran variedad de equipamientos, estrategias y ámbitos de formación
  6. Garantizar la evaluación interna y externa

La reformulación de los postgrados no depende sólo ni siquiera fundamentalmente de la existencia de bases razonables, de criterios y orientaciones, ni del esfuerzo de un actor particular. Ocurre en un ámbito social, en el que hay intereses diversos y, a veces, contradictorios.

Es imprescindible tejer una trama de responsables capaz de producir una reestructuración productiva que reemplace a la actual abundancia poco coordinada de postgrados, poco diferenciados y preocupados por las necesidades de reinención de las formas institucionalizadas de educación.

Parecería que la primera responsabilidad es promover la realización de diagnósticos exhaustivos, elaborar concertadamente marcos de referencia nacionales y, en lo posible, regionales, y estructurar y sostener dispositivos de evaluación externa periódica de los postgrados existentes, así como homologar las certificaciones y su utilización en sistemas más razonables de remuneración del profesorado.

También es importante involucrar a la sociedad civil. Un primer paso, parecería ser la entrada a través de asociaciones profesionales de docentes y de otros perfiles, y de asociaciones representativas de diferentes sectores y ámbitos de trabajo.

Es posible que las escuelas como instituciones cada vez más autoconscientes, deseen y puedan tener una mayor intervención en el diseño de postgrados que adopten la forma de capacitación en servicio y, también, en los otros tipos. No se conocen investigaciones que tomen a los directores de escuelas como informantes calificados para determinar las fortalezas y debilidades de los docentes en ejercicio. El papel de los directores en la promoción de una cultura institucional favorable para buenos aprendizajes, es reconocida como fundamental, de ahí la necesidad de consultar a estos actores del sistema respecto al diseño y ejecución de programas de postgrado para docentes.

Pensar en una “trama” de responsables y no sólo en el postgrado de “mi” institución, es sin duda un hito en un cambio necesario de paradigma respecto de cómo pensar los cambios en toda la educación. Se trata de encontrar nuevas formas de planificación estratégica concertada que respeten la autonomía institucional y le permitan, al mismo tiempo, ser más productiva y complementaria de otras autonomías.

## 0.1. EL “MÉTODO COMO CONTENIDO” DE LA FORMACIÓN

Para Miguel Fernández Pérez en “**Profesionalización del docente**” (1995, Madrid, Siglo XXI) la calidad de la educación depende del proceso permanente de profesionalización pedagógica de los docentes. Este proceso cualitativo es eficaz si se institucionaliza un esquema de renovación educativa sistemática, sustentado en 3 componentes básicos: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica escolar por los mismos docentes, con asistencia y asesoramiento accesible y permanente.

“Constituye experiencia común la afirmación de que los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los que les han aplicado”

La primera característica que debiera cuidar el perfeccionamiento docente sería la de no negar en su aplicación, en la práctica, el contenido de la “predicación” que en él se hace; “no negar el **qué** se dice, con el **cómo** que se hace”

## ANEXO

### DEFINICIONES SOBRE FORMACIÓN BÁSICA Y PERMANENTE FUENTES CONSULTADAS:

- **Diccionario de las Ciencias de la Educación – Aula Santillana – 1995 (Biblioteca del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente)**

#### FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Entre los factores que condicionan la calidad de la educación ocupa un primerísimo lugar el profesor, lo que explica la atención que hoy se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación y perfeccionamiento.

La formación del profesorado suele abarcar 4 grandes áreas en la mayor parte de los sistemas educativos actuales:

- a) Formación Científica, a través de la que los futuros docentes adquieren los conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir (matemáticas, historia, geografía, lingüística, etc)
- b) Formación Pedagógica, que incluye estudios de pedagogía escolar, psicología, filosofía y sociología de la educación, etc. Este conjunto de disciplinas le proporcionan al profesor en formación la base necesaria para conseguir ese “saber enseñar” que tanto influye en la eficacia docente.
- c) Formación Práctica, dirigida a proporcionarle las destrezas, técnicas, procedimientos, etc, que se requieran para dominar el “arte” de enseñar.
- d) Formación Actitudinal, que busca generar en el futuro profesor la conciencia

profesional y el “espíritu de artesanía” que necesitará para hacer eficaz su actuación.

Se está produciendo, como clara tendencia en prácticamente todos los países del mundo, un incremento muy importante del número de años dedicados a la formación, sobre todo de los profesores de nivel elemental. En esta tendencia se destacan dos hechos: un incremento en los años de formación profesional del docente, la media actualmente se sitúa entre 3 y 4 años, y la formación tiende a que sea de tipo universitario.

En materia de centros de formación del profesorado existen grandes diferencias entre países, aún cuando todas ellas, pueden incluirse en uno de estos tipos:

- a) los profesores de enseñanza elemental y educación preescolar se forman en escuelas normales, y los de educación secundaria en las universidades (Egipto, Suecia,)
- b) los de enseñanza elemental y preescolar y los de enseñanza secundaria se forman en las mismas instituciones y pueden enseñar, en todos los niveles (EE.UU., Reino Unido, Japón, )
- c) existen centros de formación específicos para la educación preescolar, enseñanza elemental y educación secundaria (Argentina, Finlandia, Italia, etc)

### **PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO**

La puesta al día en las materias científicas y pedagógicas, así como el contacto con las formas de actuación docente más actuales, son hoy una exigencia ineludible para el profesorado y uno de los factores que inciden fuertemente en la eficacia de su trabajo y, por consiguiente, en la calidad de la educación.

Las acciones en materia de perfeccionamiento del profesorado suelen estar dirigidas a cubrir alguno de los siguientes objetivos:

- a) dar a conocer al profesorado en ejercicio los desarrollos científicos y técnicos de cada momento
- b) actualizar globalmente la formación de profesores que cursaron planes de estudio en los que no se contemplaban las exigencias científicas y/o pedagógicas de los currícula escolares vigentes
- c) contemplar la formación de determinados profesores en áreas o materias específicas: idiomas, formación artística, educación física, etc
- d) especializar al profesorado para atender nuevos tipos de demanda educativa: educación permanente, enseñanza de emigrantes, educación especial, etc
- e) formar al profesorado en la utilización de la nueva tecnología: medios audiovisuales, enseñanza programada, etc

### **CAPACITACIÓN**

Aptitud o preparación concreta para la realización de una tarea. Suele evaluarse mediante tests o exámenes o bien mediante la ejecución en una situación concreta.

➤ **Terminología en Ciencias de la Educación**

**Documento Base - Versión preliminar preparada por el Nodo Nacional de Uruguay para el “Sistema de Información y Comunicación en Educación de Mercosur” (Centro de Documentación Pedagógica – MEC)**

**FORMACION** : Acción de impartir sistemáticamente un conjunto organizado de contenidos teóricos y prácticos *a quienes no poseen conocimientos previos de una ocupación*, con el fin de calificarlos para la vida profesional. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION BASICA:** Formación destinada a impartir los *conocimientos esenciales* para una ocupación o grupo de ocupaciones, con el objeto de *calificar inmediatamente* para el empleo, o de proporcionar los elementos básicos para etapas posteriores de formación. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION CONTINUA:** Término utilizado en un sentido amplio para nombrar a todos *los tipos y formas de enseñanza destinados* a los que han desertado - en cualquier nivel - del sistema de educación formal, que han ejercido *una profesión o que han asumido responsabilidades de adultos en una determinada sociedad*. La formación continua puede así permitirle a un individuo *alcanzar un nivel más elevado de educación formal, adquirir conocimientos y calificaciones en un nuevo campo, o mejorar o actualizar sus calificaciones profesionales*. La formación continua, aunque no se restrinja necesariamente a programas relacionados con la carrera o con el empleo, busca, en la mayoría de los casos, *alcanzar objetivos de promoción socio-profesional*. Ella puede organizarse tanto en el sistema formal de educación, como fuera de él o través de los programas específicos, o por cualquier otro medio no formal. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION DE FORMADORES:** Formación teórica y práctica, que se da mediante cursos u otras actividades de iniciación o práctica, destinada y específicamente adecuada a aquellos que tienen la *función de ayudar a jóvenes y adultos a adquirir y desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos para el trabajo*. Comprende *tres campos* principales: los conocimientos técnicos, la competencia pedagógica y la experiencia profesional en un sector económico determinado. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION INICIAL:** *Primer curso completo de formación para una ocupación*. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION PRE-PROFESIONAL:** Formación destinada principalmente a preparar a los jóvenes para la elección de una ocupación o una rama de formación, familiarizándolos con las herramientas, materiales y normas de trabajo comunes a una gama de actividades profesionales. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION PROFESIONAL:** Actividades que tienden a proporcionar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para el trabajo de una ocupación o grupo de ocupaciones, en cualquier rama de la actividad.(OIT) (T.UNESCO/OIE)

**FORMACION PROFESIONAL:** Acción destinada a *descubrir y desarrollar las aptitudes humanas* para una vida activa, productiva y satisfactoria, y en unión con las diferentes formas de educación, *mejorar las aptitudes individuales para comprender individual y colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos.* Debe satisfacer las necesidades de formación de los jóvenes y de los adultos en todos los sectores de la economía y ramas de actividad económica, y a todos los niveles de calificación y de responsabilidad. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION PROFESIONAL ACELERADA (FPA):** Modo de formación destinado a trabajadores que necesitan capacitarse a corto plazo en ocupaciones semicalificadas bien definidas en las que predomina la habilidad manual. Es aplicable fundamentalmente para la capacitación rápida de grandes contingentes de mano de obra y para la reconversión profesional. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION PROFESIONAL POLIVALENTE:** Modalidad de formación destinada a dar a los participantes la más amplia formación básica en varios oficios relacionados con la profesión elegida, a fin de ayudarlos a adaptarse a las características específicas de un entorno de trabajo. También tiene por objeto prepararlos para adaptarse a la evolución técnica futura, así como a otras oportunidades profesionales que pudieran presentárselas y abrirles perspectivas de carrera. (TERM/CINTERFOR)

**FORMACION PROFESIONAL SUPERIOR:** Enseñanza especial destinada a desarrollar las habilidades requeridas para mejorar el rendimiento en el empleo del personal profesional, impartida generalmente durante un corto lapso y para un trabajo determinado (ERIC) (T.UNESCO/OIE)

**PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE:** Bajo la forma de *cursos diseñados para actualizar la formación y mejorar la calidad profesional del docente.* (T.UNESCO/OIE)

**CAPACITACION DE ADULTOS:** Acciones destinadas a *llevar a los trabajadores adultos a un determinado nivel de calificación,* mediante cursos o programas preferentemente de habilitación, formación acelerada o complementación (TERM/CINTERFOR)

**CAPACITACION FUERA DEL TRABAJO:** A cargo de una escuela de la empresa o concertada con una escuela técnica u otra agencia de formación profesional. (T.UNESCO/OIE)

**CAPACITACION PROFESIONAL:** Acción de impartir sistemáticamente un conjunto organizado de *contenidos teóricos y prácticos que conforman una ocupación, a*

*trabajadores con cierto grado de conocimientos y experiencias previas en ocupaciones afines. (TERM/CINTERFOR)*

**INSTRUCCION (Enseñanza Superior):** Se refiere a institutos de enseñanza superior que no son universidades. (T.UNESCO/OIE)

**INSTRUCCIÓN:** El proceso total de impartir conocimiento o habilidades, desde la planificación y la puesta en práctica hasta la evaluación y la retroinformación. (T.UNESCO/OIE)

<sup>1</sup>Fuentes:

ANEP – CODICEN – SECRETARÍA GENERAL (Enero de 1995) “Estructuración orgánica de la ANEP. Medidas adoptadas por el Consejo Directivo Central”

ANEP (2000) “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999”

<sup>2</sup> Fuentes:

ANEP – CODICEN - Circular N° 6/96, Circular N° 12/98

ANEP – CODICEN - GERENCIA GENERAL DE PLANEAMIENTO Y GESTIÓN EDUCATIVA  
Nota N° 28/01

<sup>3</sup> Fuentes:

ANEP – CODICEN – Resolución N° 6 en Acta N° 25 (6 de junio de 1996)

ANEP (2000) – “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999”

<sup>4</sup>Fuentes:

CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE (2000) “Estructura Organizacional de los CERP – Principales Resoluciones que la fundamentan”

ANEP (2000) – “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999”

<sup>5</sup> Fuente:

ANEP – CODICEN – Resolución N° 2 en Acta N° 35 (30 de mayo de 2000)

<sup>6</sup> Fuente:

ANEP (2000) – “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999”

<sup>7</sup> Fuente:

Proyecto de Presupuesto Sueldos, Gastos e Inversiones 1995- 1999 (Tomo II)”

<sup>8</sup> Fuente:

Proyecto de Presupuesto Sueldos, Gastos e Inversiones 2000 - 2004

<sup>9</sup>Fuente:

REVISTA IBEROAMERICANA N° 19 FORMACIÓN DOCENTE – ENERO ABRIL – 1999 - “BASES, ORIENTACIONES Y CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES “